Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8470608
Centre d'intérêt: 130

Brunet, Jean-Pierre.

Descriptions d'organisations pédagogiques innovatrices / Jean-Pierre Brunet. -- Montréal : Association des commissions scolaires de la région de Montréal, [1983].
81 p. ; 24 cm. -- (Notre école ; 5)

Descripteur(s): *Restructuration scolaire *Administration scolaire *Ecole *Commission scolaire *Structure scolaire *Décentralisation *Innovation en éducation *Ecole optionnelle *Accès à l'éducation *Organisation pédagogique *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de Ste-Thérèse (Québec) *Commission scolaire Saint-Jérôme (Québec) *Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes (Saint-Eustache, Québec) *Commission des écoles catholiques de Verdun (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Livre blanc sur la restructuration scolaire *Aide aux décrocheurs

Le Livre blanc sur la restructuration scolaire propose de mettre l'accent sur une école communautaire et responsable et préconise une accessibilité complète à l'école. La présente étude décrit comment quatre commissions scolaires, pour atteindre cette fin, ont mis en place des organisations pédagogiques à caractère innovateur. Les ressources scolaires observées sont de deux types différents: 1. les écoles alternatives, soit l'école Le Sentier, à la commission scolaire de Ste-Thérèse, et l'école La Fourmillière, à la c.s. de Saint-Jérôme; 2. l'aide aux décrocheurs, soit le projet de la c.s.r. Blainville-Deux-Montagnes et le projet Retour aux études de la c.s. de Verdun.

Les informations à la base de cette étude descriptive ont été obtenues de trois façons distinctes: 1. la documentation fournie par les répondants des projets; 2. un questionnaire de recherche expédié aux répondants; 3. des entrevues auprès des principaux intéressés, qu'ils soient cadres, professionnels non-enseignants, enseignants ou parents.

L'analyse permet de constater que, dans les deux cas de projets d'école alternative, les promoteurs initiaux étaient des parents ou des enseignants. Par contre, dans les deux projets d'aide aux décrocheurs, c'est une équipe d'administrateurs, appuyée de conseillers pédagogiques, qui a piloté le dossier. Les préoccupations et les façons de procéder des deux groupes se sont avérées profondément différentes; les promoteurs d'école alternative doivent défendre leurs positions face aux autorités et aux parents des autres écoles, respecter les règles existantes, s'assurer d'une équipe stable et être capables de renouvellement; les contraintes sont nettement moins nombreuses quant aux projets d'aide aux décrocheurs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061, 063
Notice(s) connexe(s): 8470604, 8470605, 8470606, 8470607

FIN

EDUQ 84 70608

Description d'organisations pédagogiques innovatrices

M. Jean-Pierre Brunet
professeur-invité
Université du Québec à Montréal

Série
notre école
No 5

l'association
des commissions
scolaires de la
région de montréal

EDUQ 8470608

Série
notre école

études du Conseil des présidents et directeurs généraux

Le Conseil des présidents et directeurs généraux a décidé, en suite au congrès de l'A.C.S.R.M. des 17, 18 et 19 septembre 1982, d'entreprendre un certain nombre d'études dans le sillage de la controverse que soulève la proposition gouvernementale du Livre Blanc sur L'ÉCOLE: UNE ÉCOLE COMMUNAUTAIRE ET RESPONSABLE.

Ces études ont pour but de mettre en lumière les réflexions actuelles des principaux acteurs des commissions scolaires et les acquis qui sont déjà leurs. De plus, elles serviront d'assises aux perspectives de développement qu'ils souhaitent se donner à plus ou moins brève échéance.

Le conseil des présidents et directeurs généraux de l'ACSRM préferre des modèles de développement qui tablent sur le désir des organismes scolaires et de leurs participants d'améliorer sans cesse les moyens de réaliser leur mission plutôt que des modifications législatives imposées d'autorité.

Cette série d'études qui s'appelle «NOTRE ÉCOLE» s'adresse plus spécialement aux commissions scolaires membres de l'ACSRM pour les soutenir dans l'amélioration de leur vécu scolaire.

l'association des commissions scolaires de la région de Montréal

Sont actuellement membres de l'Association:

Commission scolaire Chomedey de Laval
Commission scolaire de Le Gardeur
Commission scolaire Les Écores
Commission scolaire des Manoirs
Commission scolaire de Verdun
Commission scolaire de Ste-Thérèse

A participé aussi à la présente étude:

Commission scolaire de St-Jérôme

LA PRÉSENTE RECHERCHE A ÉTÉ RÉALISÉE GRÂCE À UNE SUBVENTION DE L'ACSRM. CEPENDANT LE CONTENU DE CETTE RECHERCHE ET LES OPINIONS ÉMISES N'ENGAGENT QUE LES AUTEURS.

Dépôt légal: deuxième trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec

DESCRIPTION D'ORGANISATIONS PÉDAGOGIQUES INNOVATRICES

M. JEAN-PIERRE BRUNET
professeur-invité
Université du Québec à Montréal

CONTENU DU DOCUMENT

	PAGE
RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	1
INTRODUCTION	3
PREMIÈRE PARTIE LES ÉCOLES ALTERNATIVES	6
CHAPITRE I LE CADRE THÉORIQUE: UN BREF HISTORIQUE ET QUELQUES CONCEPTS	7
CHAPITRE II ÉTUDES DE CAS	
1 - LE SENTIER (commission scolaire de Ste-Thérèse)	13
2 - LA FOURMILIÈRE (commission scolaire Saint-Jérôme)	28
DEUXIÈME PARTIE L'AIDE AUX DÉCROCHEURS	44
CHAPITRE III LE CADRE THÉORIQUE: UN BREF HISTORIQUE ET QUELQUES CONCEPTS	45
CHAPITRE IV ÉTUDES DE CAS	
1 - ÉCOLE POUR DÉCROCHEURS ET DÉCROCHEUSES (commission scolaire régionale Bainville-Deux-Montagnes)	51
2 - RETOUR AUX ÉTUDES POUR LES 16-21 ANS (commission scolaire de Verdun)	65
CONCLUSION	79

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

À l'intérieur de cette recherche, nous avons voulu étudier au moyen de quatre études de cas, d'une part, le caractère innovateur présent dans des organisations pédagogiques particulières et, d'autre part, le processus de réalisation de ces projets.

Notre étude se divise en deux parties: **les écoles alternatives** (l'école Le Sentier, à la commission scolaire de Ste-Thérèse; l'école La Fourmilière, à la commission scolaire Saint-Jérôme) et **l'aide aux décrocheurs** (le projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses, à la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes; le projet de Retour aux études pour les 16 à 21 ans, à la commission scolaire de Verdun).

Au moyen de données obtenues par un questionnaire et des entrevues, d'étude de la documentation officielle, et de consultations privilégiées, nous avons réuni les informations pertinentes aux projets étudiés.

Puisque notre étude se veut essentiellement descriptive, les points de vue que nous avons adoptés sont relatifs et ne contiennent aucun jugement de valeur sur la qualité des projets réalisés.

L'analyse des informations nous a permis de conclure que les deux écoles alternatives représentent la mise en place d'une ressource nouvelle alors que les deux projets d'aide aux décrocheurs correspondent plutôt à une utilisation nouvelle d'une ressource déjà existante.

Nous avons constaté que dans les deux cas de projet d'école alternative, les promoteurs initiaux étaient des parents ou des enseignants, pour devenir rapidement un groupe associant les deux. Alors que dans les deux projets d'aide aux décrocheurs, c'est une équipe d'administrateurs, appuyée de conseillers pédagogiques, qui a piloté le dossier. Les préoccupations et les façons de procéder des groupes se sont avérées évidemment profondément différentes.

On peut aussi associer à l'école alternative un discours socio-politique nettement contestataire en regard des valeurs traditionnelles. Alors que dans le cas de l'aide aux décrocheurs, on est plutôt en présence d'un discours à caractère administratif et technique.

Pour chacun des quatre milieux étudiés, nous avons procédé à une description de leurs principales caractéristiques pour ensuite tenter de mettre en évidence l'essence même de leur caractère distinctif. Cet élément innovateur nous l'avons confronté aux règles et aux lois régissant le monde scolaire. Nous voulions ainsi souligner les implications de l'introduction de cette nouveauté dans le système d'éducation.

Finalement, après avoir rapidement procédé à l'analyse de l'expérience vécue par ces milieux, nous avons tenté de dégager dans ses grandes lignes l'avenir qui leur était réservé.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été rendue possible grâce à une commandite de l'Association des Commissions Scolaires de la Région de Montréal. Nous remercions cet organisme de l'intérêt qu'il porte à l'innovation dans le monde scolaire.

Tout au cours de notre démarche, mais plus particulièrement au moment du démarrage, M. Jean Des Lierres, conseiller à la commission scolaire des Manoirs, s'est avéré un interlocuteur intéressé et avisé. Son aide nous fut des plus précieuses.

Dans chacune des quatre commissions scolaires, nous avons trouvé auprès du directeur général*, une oreille attentive et une grande volonté de collaborer. De plus, chacun des directeurs généraux nous a offert l'aide d'un répondant. Ces personnes-ressources*, en plus d'assurer une liaison permanente, ont fait en sorte que le questionnaire de recherche soit complété. Elles ont également participé aux entrevues dans ces projets. Ces personnes-ressources nous ont aussi procuré toute la documentation qui nous était nécessaire. Il nous apparaît évident que sans leur aide précieuse, notre recherche aurait été pratiquement impossible à réaliser.

Nous souhaitons aussi remercier Mme Estelle Maltais pour la dactylographie de la première version de ce rapport ainsi que Mlle Claudine Fyfe pour la dactylographie finale.

Enfin, il nous faut souligner la collaboration soutenue de M. Jean-Paul Vermette, directeur général de l'Association des commissions scolaires, qui s'est toujours montré sensible à nos besoins et à nos demandes.

---

* Commission scolaire de Ste-Thérèse:
M. Jean Poitras, directeur général assisté de M. Justin Dessureault, directeur au service de l'enseignement et comme répondant, M. Pierre Lauzon, professeur responsable, école Le Sentier.

Commission scolaire Saint-Jérôme:
M. Yvon Robert, directeur général et comme répondant, M. René Grand'Maison, enseignant à l'école La Fourmilière.

Commission scolaire de Verdun:
M. Claude Magnan, directeur général et comme répondant, M. Pierre Deslauriers, conseiller pédagogique à l'éducation des adultes.

Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes:
M. Roch Aubé, directeur général et comme répondant, M. André Rivard, conseiller pédagogique à l'éducation des adultes.

INTRODUCTION

Dans la foulée des Livres vert et orange, nous voici rendus, avec le Livre blanc, à l'aube d'une ère nouvelle. Certains la qualifie de deuxième révolution, chose certaine elle s'annonce moins tranquille que la première. Depuis plusieurs années déjà, nous assistons à une mouvance sociale telle, que les valeurs et les institutions sont remises fortement en question.

Il n'est pas étonnant dans ce contexte, de voir apparaître des préoccupations nouvelles ainsi que de nouvelles façons d'organiser les réponses aux besoins. Proposer, comme le fait le ministre de l'Éducation, une école communautaire et responsable, c'est attendre une réponse du milieu qui soit à la fois collective et intégrée dans le tissu social dont elle émane. D'une part, lorsque le ministre souligne l'importance de la participation et sollicite l'engagement des parents, il provoque quelquefois des prises de position qui se traduisent par la volonté des parents de posséder «leur» école. D'autre part, lorsque le ministre de l'Éducation préconise une accessibilité complète à l'école, il exprime le désir ferme de voir ces écoles répondre aux besoins de tous les élèves. Il n'est donc pas étonnant, dans ces conditions, de voir des responsables scolaires chercher et trouver des moyens susceptibles d'aider tous les élèves.

La présente étude vise à décrire comment quatre commissions scolaires ont réussi à mettre en place des organisations pédagogiques à caractère innovateur. Ces ressources scolaires sont de deux types différents: les écoles alternatives et l'aide aux décrocheurs. Chacune de ces ressources a son identité propre et c'est dans le respect de cette personnalité que nous allons tenter de décrire les principales dimensions de chacune d'elles. Aucune de ces ressources ne considère qu'elle a atteint un état définitif d'équilibre. Notre observation ne peut donc pas tenir compte dans un long terme, du caractère dynamique et évolutif des situations que ces organisations seront appelées à vivre.

Si nous avons retenu le concept d'innovation, c'est d'abord et avant tout parce que nous croyons qu'il s'agit pour chacun des quatre milieux observés de «l'introduction de quelque chose de nouveau dans ce qui est établi». L'innovation fait appel à la nouveauté, donc à une certaine originalité. Cette originalité, nous allons tenter de la mettre en évidence non pas pour en dégager un modèle idéal, ce qui, de toute façon, trahirait la pensée des responsables des projets, mais plutôt pour montrer comment dans un milieu donné, selon une perception particulière des besoins ou des problèmes, des individus ou des institutions ont réussi à organiser une réponse adaptée à leur situation.

Nous avons abordé l'ensemble de la question par le biais de la dynamique des projets. Cette façon de procéder offre l'avantage de coller à la réalité vécue par le milieu en insistant sur l'importance de la perception des besoins ainsi que sur les principales étapes que l'on retrouve habituellement dans tout projet. C'est pourquoi pour chaque milieu, nous allons procéder à une étude du contexte qui devrait mettre en lumière les valeurs, les besoins, les solutions ainsi que la mobilisation qui s'est avérée nécessaire à la réalisation du projet. Cette étude sera suivie d'une description objective du projet insistant particulièrement sur les caractéristiques, l'historique et les conditions de réalisation. Ensuite, puisqu'il s'agit d'une organisation à caractère innovateur, nous allons tenter de circonscrire l'originalité, c'est-à-dire la spécificité de chacun des projets. Enfin, comme tous ces projets existent depuis un certain temps, nous allons regarder comment ils ont vécu l'épreuve du temps pour finalement rapporter ce que les principaux intéressés imaginent posséder comme avenir.

Pour recueillir les informations nécessaires à la description des milieux, nous avons eu recours à trois démarches différentes. D'abord, nous avons consulté la documenta-

tion à la fois officielle et personnelle que nous ont fournie les répondants locaux. Nous avons ensuite fabriqué et fait parvenir aux répondants un questionnaire de recherche. Enfin, faisant suite à l'étude des données fournies par le questionnaire, nous avons procédé à des entrevues dans chacune des quatre commissions scolaires auprès des principaux intéressés. Les personnes rencontrées étaient soit des cadres, soit des professionnels non-enseignants, des enseignants ou des parents. Les personnes présentes aux entrevues ne se voulaient pas représentatives d'un groupe et parlaient plutôt en leur nom personnel en se référant à leur expérience vécue dans le projet. Ces personnes ont répondu librement à nos questions et c'est bien leur perception de la situation qui constitue l'information de base que nous avons utilisée dans cette recherche. Toutes les personnes interrogées ont accepté que leurs propos soient enregistrés sur bande magnétique. Puisqu'il s'agit d'une étude de cas, les institutions peuvent être identifiées; par contre, nous croyons que l'anonymat des individus a été respecté.

Nous voudrions souligner que, même si l'Association est le commanditaire de cette recherche, elle a toujours montré un grand respect pour l'indépendance dont doivent jouir les chercheurs, et ceci afin d'assurer une crédibilité à leur démarche. Ajoutons que cette indépendance fait aussi en sorte que seuls les chercheurs doivent être tenus responsables du contenu de la recherche. Comme seule l'Association le sera, des prises de position qu'elle pourrait prendre suite au dépôt de cette étude.

Nous tenons à préciser qu'une étude de cas du type que nous avons effectuée, comporte un certain nombre de limites. La première limite concerne la source même de nos informations. En effet, les points de vue recueillis ne représentent qu'une partie de la vision d'ensemble. Ce ne sont pas, comme nous l'avons déjà mentionné, des représentants de groupes formels que nous avons interrogés, mais bien des individus personnellement engagés dans le projet. C'est pourquoi dans certains projets, nous pouvions retrouver des parents et pas dans d'autres, ou des cadres sans enseignants, etc. Bref, c'est d'abord leur intérêt et non leur représentativité qui a amené les gens à participer aux entrevues.

La deuxième limite provient du fait que toutes les informations ont été accueillies sans discrimination. Nous n'avons pas utilisé de techniques de contre-vérification des données fournies par les répondants. Même si les personnes interrogées connaissaient à l'avance les contenus de l'entrevue, nous n'avons pas senti que ceux-ci s'y étaient préparés de façon spéciale. Nous sommes donc soumis aux effets incontrôlables que le recours aux souvenirs peut avoir sur la réalité.

La troisième limite est inhérente au contexte général dans lequel se sont déroulées les entrevues: la grève des enseignants suivie des décrets gouvernementaux, puis d'un retour au travail pour les enseignants qui s'est effectué dans un climat général pour le moins troublé. C'est volontairement que nous nous sommes imposés un délai avant de solliciter des rencontres avec le personnel des écoles ainsi qu'avec les parents. Même si une paix relative semblait régner dans les écoles, nous avons tout de même senti la persistance de tensions pas encore résorbées. Il nous est impossible de mesurer l'impact du climat général sur les informations recueillies.

La quatrième limite est générale et concerne l'ensemble de la démarche. Le peu de temps et de moyens à notre disposition ont certainement eu un effet sur la cueillette et sur le traitement des informations.

Dans tous nos contacts avec les gens du milieu, nous avons conservé une attitude de neutralité bienveillante nous gardant bien de porter des jugements de valeur sur les contenus qui nous étaient rapportés. Nous croyons que les personnes interrogées ont répondu honnêtement et avec sérieux aux questions que nous leur avons posées.

Il ne faut pas croire que toutes les mises en garde que nous venons d'énumérer invalident notre démarche d'étude de cas. Ce que nous avons perdu au niveau formel a sûrement été en partie compensé par la spontanéité des propos qui nous ont été rapportés. C'est pourquoi, nous croyons, malgré tout, pouvoir rendre une image assez fidèle des réalités que nous avons observées.

Notre étude, outre l'introduction, se divise en deux parties. La première partie concerne l'école alternative et la seconde l'aide aux décrocheurs. Chaque partie présente d'abord un cadre théorique, précisant les principaux concepts utilisés dans l'analyse descriptive des projets. Ensuite, aux chapitres deux et quatre, nous présentons les quatre études proprement dites. Finalement, la conclusion cherchera à dégager quelques considérations d'ordre général. Ces conclusions se veulent des réflexions qui pourraient se prolonger au moyen de recherches ultérieures.

PREMIÈRE PARTIE

LES ÉCOLES ALTERNATIVES

CHAPITRE I

LE CADRE THÉORIQUE

1. UN BREF HISTORIQUE

Tout nouveau mouvement ou toute nouvelle tendance en éducation se propose comme une alternative à la pédagogie traditionnelle, qui est toujours celle qui est en place. Déjà, au début du 20e siècle, Maria Montessori fonda en Italie sa première école (1907), s'inspirant d'une philosophie rousseauiste et prônant une pédagogie de la réussite fondée sur un respect du rythme personnel de l'enfant. Le concept du progrès continu commençait donc à prendre forme.

À la même époque en France, Célestin Freinet créait sa propre école où se pratiquait une pédagogie qui refusait l'autoritarisme et cherchait à promouvoir la formation de la personnalité. Freinet, fondateur de la Coopérative de l'enseignement laïc, insista sur le travail de groupe développant les méthodes actives, telle l'imprimerie à l'école. Sa pédagogie se voulait populaire au sens socialiste du terme. On peut y lire les fondements d'une pédagogie dite de «conscientisation populaire».

La fin de la deuxième guerre mondiale allait aux États-Unis, marquer le déclin de la «Progressive Education Association», qui était le pendant américain des mouvements européens pour une pédagogie nouvelle. Nous assistons alors à un retour au «véritable savoir», c'est-à-dire à l'enseignement des disciplines académiques importantes, supprimant par le fait même les matières considérées comme accessoires. C'était le retour au «Basic».

Dans les années '50, la crainte des Américains de se voir dépasser par l'URSS a provoqué une véritable panique et amené une remise en question de l'école. Les premiers à être blâmés furent les professeurs que l'on envoya se recycler. Puis, on revisa les programmes de sciences et de mathématiques. Cette tendance renforcée par l'orientation behavioriste qu'on cherchait à introduire dans l'éducation, donna naissance à l'enseignement programmé. En fin de compte, on assista à l'envahissement des écoles par l'industrie. L'ère des gadgets était désormais ouverte.

Les années '60 ont été particulièrement fécondes en orientations pédagogiques nouvelles. Qui n'a pas entendu parler dans ces années de Summerhill, l'école dite libre fondée en 1921 par A.S. Neill. Plusieurs pédagogues, surtout américains, ont réutilisé le concept d'école développé par Neill. Ce concept reposait essentiellement sur une qualité relationnelle exceptionnelle entre les personnes (enseignants et enfants) et sur un respect intégral de la liberté de choix de l'enfant. Cela s'est traduit aux États-Unis par le courant des «Free-Schools». De ces expériences émergeaient de nouvelles préoccupations et mettaient en évidence des valeurs de démocratie, de respect de l'enfant, de libre choix, etc.

Plus près de nous, à Beloeil au Québec, Colette Noël fonda en 1956 une école qui portait son nom et s'inspirait de la pédagogie de Freinet. Cette école privée allait cesser ses activités en 1968 lors d'une tentative ratée d'intégration au système public. L'école Noël tout en prônant des méthodes actives centrées sur l'enfant, se voulait ouverte sur le milieu. Il faut garder en mémoire, qu'à la même époque, le rapport Parent propose une réflexion en profondeur ainsi qu'une nouvelle conception de l'éducation. Ce qui s'ensuivit, malgré l'ampleur des changements provoqués, ne peut être considéré comme la mise en place d'alternatives puisque c'est tout le système scolaire qui s'est transformé.

Il faut attendre les années '70 pour voir apparaître des modèles d'organisation pédagogiques qui se veulent différents et qui tiennent à cette différence. Dès 1970, la C.E.C.M. autorisait la création de l'école Le Plateau qui, avec son mi-temps pédagogique et son mi-temps musique allait constituer une école «différente». Aujourd'hui, les tenants de l'orthodoxie de l'école alternative ont tendance à refuser de reconnaître l'école Le Plateau comme une véritable école alternative. Il faut attendre en 1974, la création de

l'école-recherche Jonathan pour voir apparaître ce qui sera considérée comme la première véritable école alternative. Allait suivre une pléiade de concepts-école qu'il est intéressant de considérer, c'est ainsi que nous pouvons qualifier d'école alternative les concepts-école suivants:

- école nouvelle: ex.: l'école nouvelle Querbes, commission scolaire Ste-Croix.
- école libre: ex.: l'école libre Cherrier, C.E.C.M.
- école-atelier: ex.: à la région nord de la C.E.C.M.
- école-ressource: ex.: à Ste-Foy, commission scolaire de Sillery.
- école optionnelle: ex.: l'école Les petits castors à Longueuil, commission scolaire Jacques-Cartier.
- école-recherche: ex.: l'école Jonathan, commission scolaire Ste-Croix.

Actuellement, plusieurs groupes de parents et d'enseignants sont en démarche pour obtenir leur école alternative, nous avons dénombré onze de ces projets (quelques-uns ayant déjà été autorisés, comme par exemple celui du secteur alternatif de l'école Notre-Dame-de-Grâces à la C.E.C.M.).

2. QUELQUES CONCEPTS

Il est généralement accepté de réserver l'appellation «école alternative» aux écoles du secteur public présentant un caractère distinctif, caractère sur lequel nous reviendrons. Cette précision fait en sorte d'éliminer les écoles du secteur privé, qui sont, elles aussi, par définition, une alternative aux écoles publiques mais que nous ne considérons pas dans la présente étude.

On aurait pu croire la littérature sur le sujet très abondante. Au Québec, ce n'est pas le cas. De plus, la majorité de ces études sont, au mieux, vaguement descriptives et peu, sinon aucune, ne s'est vraiment penchée sur les concepts qui sous-tendent ces écoles nouvelles.

Au terme d'une mission franco-québécoise sur la prospective et l'innovation en éducation, un groupe de recherche a publié en 1976, aux éditions HMH, un livre intitulé «Écoles de demain». C'est dans cet ouvrage qu'on retrouve pour la première fois au Québec, l'idée d'une école optionnelle. Ce livre, rédigé entre autres par Denise Gaudet et Charles Caouette, les fondateurs de l'école Jonathan, comporte des descriptions d'écoles nouvelles, recueillies en France, en Angleterre, aux États-Unis, en Israël et dans les pays scandinaves. Il ne s'agissait donc pas d'une étude comportant un approfondissement des concepts de base que l'on peut associer à l'école alternative.

Pour le reste, la littérature québécoise sur le sujet semble se limiter à des articles de journaux et de revues. Des extraits de presse ont été compilés par Pierre Angenot, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons de plus, consulté la documentation proposée par le groupe oeuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (le G.O.E.L.A.N.D.). Le catalogue des ressources, proposé par le GOELAND, propose 76 références québécoises sur le sujet et toutes sont des articles de revues ou de journaux. La plupart de ces écrits sont des plaidoyers en faveur de l'école alternative. Nous avons aussi utilisé des données issues du deuxième colloque annuel de l'école alternative, organisé par le GOELAND et qui s'est tenu les 13 et 14 novembre 1982 à Montréal.

De façon générale, la littérature québécoise sur le sujet est essentiellement descriptive et souvent rédigée dans le but de promouvoir l'école alternative. Peu d'études systématiques ont été menées dans ces milieux, même si certains existent depuis

presqu'une dizaine d'années. Il faut reconnaître toutefois que le débat est relativement jeune sur le plan scientifique.

Nous avons tenté de dégager de ces informations, des éléments conceptuels qui pourraient nous être utiles dans notre recherche. En fait, nous cherchions des réponses à un certain nombre de questions que l'on peut formuler de la façon suivante:

— Comment définir l'identité propre à une école alternative?

ou

— Existe-t-il une spécificité de l'école alternative quant:

- aux valeurs (philosophie et objectifs)
- à la pédagogie
- à l'organisation et au fonctionnement de l'école
- à la conception de l'autorité
- à l'utilisation du régime pédagogique (assiette-horaire, programmes, évaluation, etc...)

ou

— Sur quelle base peut-on affirmer qu'une école est alternative?

ou

— Qui détermine et selon quels critères qu'une école est alternative?

Ainsi, dans le document intitulé «La position du GOELAND face au projet de restructuration scolaire», Brossard, le 26 octobre 1982, on peut y lire en page 5, une définition de l'école alternative. De ce texte, on peut dégager les affirmations suivantes:

— ...les écoles alternatives visent donc, elles aussi, le développement intégral de l'enfant.

— ...à l'école alternative, c'est l'enfant qui devient véritablement l'artisan principal de sa formation.

— Quant aux moyens et à l'organisation pédagogique, on pourra retrouver, par exemple, les groupes multi-âges, la pédagogie de projets et d'ateliers, le décloisonnement des matières, la co-éducation, etc...

— Quant à la gestion, chacun des intervenants de l'école alternative (parents, enfants, éducateurs, ressources du milieu) a accès aux prises de décision concernant le fonctionnement et le vécu de l'école.

La présence de l'une ou de l'autre de ces caractéristiques dans une école est-elle suffisante pour constituer une école alternative? Il semblerait que non, puisqu'en plus on devrait y retrouver une adhésion à certaines valeurs mais, et surtout, une volonté de se définir, donc de s'organiser en fonction de ses propres besoins. L'on peut affirmer que le premier moteur favorisant la naissance d'un projet d'école alternative est le refus de l'école traditionnelle. C'est-à-dire qu'un groupe de personnes, des parents habituellement, ne reconnaissant plus à l'école traditionnelle la capacité de répondre adéquatement à leurs besoins et à ceux de leurs enfants, décide de créer sur mesure la réponse à leurs besoins.

Les tenants de l'école alternative ont recours à un discours qui sans être uniforme contient tout de même un certain nombre de concepts que l'on pourrait qualifier de prédominants dans leur argumentaire. Nous allons tenter de les dégager des écrits produits par ces différents groupes.

Nous disions donc, que le point de départ repose sur le refus de l'école traditionnelle. Mais que contient ce refus? En fait, il semble que ce refus global de l'école traditionnelle se traduise dans les cinq refus suivants:

1. refus des valeurs traditionnelles, telles que la compétition, l'élitisme, l'uniformisation, la structure hiérarchique du pouvoir, la division de la société en classes, la centralisation des décisions entre les mains d'un petit groupe d'initiés, etc...;

2. refus des structures pédagogiques existantes, qui sont définies par le régime pédagogique avec son assiette-horaire, ses programmes obligatoires, ses évaluations formalisées, etc...;

3. refus de la pédagogie traditionnelle qui selon eux est trop programmée, uniformisante, fermée, démotivante ou démobilisante, routinière, automatisée, dépersonnalisée et qui, pratiquement, exclut les parents;

4. refus des théories d'apprentissage qui ne préconisent pas l'enfant comme le principal artisan de son développement;

5. refus général des moyens que l'école traditionnelle utilise pour favoriser le développement intégral de l'enfant.

Chacun de ces refus engendre des revendications clairement exprimées et qui, dans chaque cas, prend des formes particulières:

1. on préconise des valeurs comme la liberté de choix, l'abolition des classes sociales, la multiciplicité des modèles pédag.giques, l'égalité des chances, le pluralisme, une distribution du pouvoir décisionnel entre tous les participants, etc...;

2. on propose de remplacer certaines des structures existantes par un décloisonnement des matières (non-utilisation formelle des programmes), par une évaluation formative ou sommative essentiellement au service de l'enfant (non-utilisation des résultats en vue d'un classement ou de la promotion), par des regroupements multi-âges (donc pas de classes traditionnelles), etc...;

3. on se réclame des pédagogies différentes, soit la pédagogie ouverte, la pédagogie libre, la pédagogie de projets, etc...;

4. on parle d'auto-apprentissage avec l'enfant comme principal artisan dans un processus d'éducation permanente, etc...;

5. on recherche aussi le développement optimal et intégral de l'enfant mais par des moyens ponctuellement définis par une collectivité et non uniformisés pour l'ensemble de la société.

En résumé, une école alternative se définit habituellement comme telle, dans la mesure où elle endosse à la fois les cinq types de refus énumérés précédemment et les cinq types de volontés exprimées comme autant d'alternatives.

C'est pourquoi, pour chacune des deux écoles alternatives étudiée, nous procédons dans un premier temps (étude du contexte) à un examen des valeurs autant refusées que préconisées. Ensuite, nous regardons comment chaque groupe traduit ses valeurs en besoins spécifiques. Enfin, puisque nous examinons l'ensemble, dans l'optique de la dynamique des projets, nous allons nous attarder à la mobilisation vécue par le groupe. Par la suite, nous procéderons à une observation plus systématique du milieu, cherchant à dégager l'originalité de celui-ci.

CHAPITRE II

ÉTUDES DE CAS

1 - LE SENTIER

(commission scolaire de Ste-Thérèse)

1. UN CONTEXTE

1.1 Des valeurs aux besoins

«...on pense que le pluralisme doit exister à l'intérieur du système l'éducation, on pense qu'il n'existe plus, on veut se donner une alternative.

...ce n'est plus juste un petit projet éducatif qui veut améliorer quelque chose dans le système traditionnel, mais (ce que l'on veut) c'est une nouvelle école.

...on veut permettre à l'enfant de vivre sa vie d'enfant.

...(pour nous), c'est toute une remise en question du concept d'éducation dans le sens qu'à long terme, il faudra remettre bien des choses en question...»*

Ces quelques propos illustrent assez bien la position valorielle adoptée par les gens de l'école Le Sentier. La remise en question se veut fondamentale. Par le biais de l'école, c'est toute la société qui est questionnée. Cette contestation de l'école traditionnelle s'applique à tous les niveaux organisationnels aussi bien dans la conception de l'autorité que dans la façon de gérer quotidiennement le milieu. La participation devient ici une valeur prédominante qui ne semble pouvoir se réaliser que dans un processus consensuel continu à l'intérieur duquel on veut que les parents jouent un rôle de première importance. Nous avons noté, à la page 51 du document intitulé «Le Sentier, compilation de la documentation relative à la pensée pédagogique du Sentier, janvier 1980», ce qui suit:

«Le groupe Le Sentier propose une école qui soit «une réelle entreprise communautaire...», il veut amener les parents à redécouvrir les responsabilités qu'ils doivent assumer en éducation et à apprendre, comme groupe, à devenir des co-éducateurs... Le mode de gestion doit donc permettre la participation du personnel et des parents à la prise de décision».**

Il est donc évident que le mode de gestion préconisé en est un de co-gestion.

Mais quelle est donc la valeur fondamentale sur laquelle repose tout cet édifice conceptuel? On nous répond: «...tout est basé sur le libre choix... le libre choix de l'enfant... le libre choix des parents... le libre choix des enseignants...»***

«Les parents et les enseignants du groupe Le Sentier croient l'enfant capable de faire des choix et d'en assumer les conséquences...»****

De telles valeurs engendrent des besoins que l'école traditionnelle, de par son organisation, ne semble pas pouvoir satisfaire. Par contre, un examen plus poussé des valeurs relatives à l'enfant, indique qu'il n'y a pas de différences notables entre l'école traditionnelle et l'école alternative, à tel point que les promoteurs de l'école Le Sentier puisent largement dans le document du ministère de l'Éducation, «L'école milieu de vie».

Si l'école traditionnelle ne répond pas aux besoins des tenants de l'école alternative, c'est plus à cause de sa conception de l'école comme service que des valeurs qu'elle défend en regard de l'enfant. Chacun affirme vouloir «assurer le développement équilibré de l'enfant» ou «respecter les caractéristiques individuelles de chacun».***** Mais chacun veut le faire avec des moyens nettement différents.

---

* Propos recueillis lors de l'entrevue mais qui se retrouvent aussi dans la documentation produite par l'équipe de l'école.

** Les guillemets sont des auteurs du texte.

*** Propos recueillis lors de l'entrevue.

**** Cf. Le Sentier 1980, p. 49.

***** Ces propos sont repris par l'équipe du Sentier au document du MEQ «L'école milieu de vie».

Évidemment, l'ordre des moyens relève d'une autre gamme de valeurs, celle-ci beaucoup plus inhérente au type de société que l'on désire qu'aux valeurs fondamentales relatives au bien de l'enfant. Ces valeurs sociétales véhiculées par les tenants de l'école alternative semblent reposer en bonne partie sur le refus d'une uniformatisation des modèles de vie (scolaire ou autre), provoquée selon eux par un processus de structuration normalisante. Des valeurs telles que la hiérarchisation du pouvoir et de l'autorité, l'élitisme, la division sociale du travail, la centralisation et le contrôle, etc... sont refusées dans le sens où elles limitent les choix.

1.2 Des besoins à la solution

> «...les membres du Sentier font la constatation que, présentement, à l'intérieur des écoles primaires de la commission scolaire de Ste-Thérèse, il n'existe aucun regroupement pédagogique ou éducatif qui puisse prétendre avoir réalisé le préambule même de la loi créant le ministère de l'Éducation, donc de tout notre système scolaire, lequel affirme le droit de tout enfant de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité, que ce soit sur le plan intellectuel, physique, social, affectif, moral. De plus, Le Sentier constate que les grands principes mis de l'avant par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, à savoir que l'école doit être un milieu de vie et que toute approche éducative doit partir de l'enfant, ne trouvent pas leurs concrétisations dans les écoles de notre commission».*

Nous nous sommes permis de citer un aussi large extrait du plaidoyer du groupe Le Sentier en faveur de la création de leur école alternative pour bien indiquer que ces gens ne trouvaient pas de satisfaction à leurs besoins, c'est-à-dire une réponse en conformité avec leurs valeurs, et que c'est de cette insatisfaction qu'est née leur recherche d'une solution, qu'ils ont nommée une «alternative».

En effet, cette solution doit comporter un certain nombre de caractéristiques pour être satisfaisante. Elle doit être:

- une école publique, c'est-à-dire à l'intérieur même des structures de la commission scolaire;
- une école alternative;
- une école centrée sur l'enfant;
- une entreprise communautaire.**

Reprenons chacun de ces points.

> «Pourquoi une école publique, plutôt que privée? Parce que les parents ont droit, comme contribuables, à l'école qu'ils jugent la meilleure.
>
> Pourquoi une école alternative? Parce que c'est une école qui permet aux parents de faire un choix et de se regrouper selon leur idéologie éducative.
>
> Pourquoi une école centrée sur l'enfant? Parce que l'on veut choisir l'enfant plutôt que la société, développer l'enfant plutôt que de le préparer, se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, choisir comme guide pédagogique, l'enfant plutôt que le programme.
>
> Pourquoi une entreprise communautaire? Parce que l'on veut une école capable de s'autodéterminer et de s'adapter à son évolution, c'est-à-dire, d'être une entreprise définie, gérée et évaluée par la collectivité qui la compose».***

---

* Cf. Le Sentier, janvier 1980, p. 13.

** Nous avons dégagé ces quatre points du document Le Sentier, pp. 13-14.

*** Ces quatre réponses, nous les avons dégagées du document Le Sentier, janvier 1980, pp. 14 à 18.

Ces quatre réponses mises de l'avant par le groupe Le Sentier indiquent nettement l'allure que doit prendre la solution qu'ils désirent.

1.3 De la solution à la mobilisation

Quelques-uns des membres du groupe Le Sentier possédant une expérience approfondie des luttes et des revendications syndicales, savaient pour l'avoir vécue, qu'un tel projet ne saurait se réaliser sans une mobilisation d'importance. C'est pourquoi les quelques cheminements individuels du début, tels que questionnement, rédaction de documents, réflexion à quelques-uns..., se sont rapidement transformés en un groupe dûment constitué qui s'était donné comme objectif d'obtenir une école alternative.

Ce premier groupe a mis un certain temps à se développer. En effet, les initiateurs du projet, deux enseignants de la commission scolaire, lors de la présentation au directeur général de leur idée d'école alternative sont quelque peu déçus de ne pas sentir d'enthousiasme spontané. Leur démarche se voulant une recherche de collaboration, leur réaction a été de répondre: «...dites-nous le, si vous ne voulez rien savoir...» «...si vous ne voulez pas, dites-nous le carrément, on va s'organiser autrement et on reviendra...»*

En fait, on leur demande plutôt de se constituer une équipe, en commençant par solliciter les directions d'école. Sur les cinq noms de direction d'école suggérés, aucun, pour toute sorte de raisons, n'accepte, ce qui fera dire aux instigateurs du projet:

> «qu'il n'y ait pas de directions d'école qui s'embarque sur le projet, pour nous ce n'est pas ce qui va empêcher le projet de vivre... s'il n'y avait pas de parents ou de profs, ce serait dramatique...».**

On se tourne donc vers les enseignants.

La première sollicitation se fait au moyen d'une lettre envoyée aux enseignants de toutes les écoles de la commission scolaire, pour les inviter à une séance d'information. À cette réunion, quelques parents, invités sur une base personnelle, sont également présents. De cette réunion, naîtra la première équipe. Ce groupe, composé de 10 à 12 personnes, se penche sur la philosophie de l'école. C'est à ce moment que l'on trouve le nom de l'école, le groupe devient le groupe de l'école Le Sentier.

Pour intéresser, sensibiliser et amener des parents et des enseignants à adhérer à l'idéologie de l'école alternative, le groupe organise un colloque sur l'innovation auquel participent des commissaires, des cadres, des enseignants et des parents. L'idée fait son chemin pour devenir finalement un projet écrit que l'on dépose au directeur général. Pour illustrer les qualités organisationnelles et logistiques du groupe, nous reproduisons ce qu'ils disent de ce premier projet. «... on a déposé au directeur général notre projet dans des duo-tang, tout ce qu'il avait à faire, c'était de le distribuer, il n'avait pas à le faire imprimer...».***

Ce projet est finalement acheminé au Comité des services éducatifs.**** Ce Comité des services éducatifs, après un certain temps d'étude et de réflexion, recommande que soit donné un accord de principe au projet d'école alternative mais à condition que le

---

* Nous nous permettons de reproduire intégralement ces propos recueillis lors de l'entrevue pour bien indiquer la fragilité du projet au début.

** Ces propos, recueillis lors de l'entrevue, mettent en évidence la détermination du groupe ainsi que sa position face à la commission scolaire.

*** Propos recueillis lors de l'entrevue.

**** Ce comité est composé de commissaires et de cadres.

groupe apporte des précisions sur plusieurs points dont la confessionnalité, le mode de gestion, le passage du primaire au secondaire, la permanence d'une telle école, les lieux physiques... et à condition que le groupe accepte qu'un cadre de la commission siège avec eux sur le comité. Après l'acceptation de cette double condition par le Sentier, les commissaires* entérinent la recommandation du comité des services éducatifs.

La mobilisation s'active en fonction des résistances rencontrées. Il va sans dire que dans le cas de l'école alternative Le Sentier, le caractère innovateur du projet suscite plusieurs réactions de nature défensive qui vont de l'hostilité à l'indifférence.

Toutes les demandes des autorités ayant été satisfaites, réponses écrites aux questions exigées, participation d'un cadre aux travaux du groupe, le projet est enfin accepté mais on ajoute une dernière condition. On demande qu'il y ait, pour la réunion des commissaires de mars 1980, 125 inscriptions fermes. En février 1980, après avoir dépensé des énergies considérables, le groupe totalise 60 inscriptions. À un mois de l'échéance, c'est inquiétant. C'est pourquoi le groupe mobilise tout son monde pour un sprint final et dépose devant les commissaires 170 inscriptions. C'est la victoire.

Toutes les demandes des autorités ayant été satisfaites, le projet reçoit son approbation finale le 11 mars 1980. Il ne restait donc plus que le choix d'une bâtisse, la réquisition du matériel ainsi que du mobilier. Ce que l'on croyait être des difficultés mineures à résoudre comportait un obstacle d'importance, c'est-à-dire le choix de la bâtisse.

Une petite bâtisse, en annexe à une école d'importance, est retenue. Les deux écoles doivent partager la même cour de récréation. Ce fait qui peut sembler un détail anodin a déclenché un véritable conflit. En effet, les parents du comité de l'école déjà en place refuse de partager leur cour avec une école alternative. Une campagne s'organise et une pétition d'environ 500 noms est constituée contre la venue du Sentier dans l'annexe de l'école. Encore une fois, le groupe Le Sentier s'est mobilisé pour faire face à cette menace. Ce n'est qu'à la deuxième rencontre avec les commissaires que le problème fut résolu.

Il est important de noter que le groupe Le Sentier, qui a travaillé durant plus de deux années, a réussi à surmonter toutes les difficultés jusqu'à la création de son école et cela grâce aux aspects suivants:

- les initiateurs du projet sont demeurés présents du début à la fin;
- le noyau du groupe, environ cinq parents et cinq enseignants, est demeuré stable tout ce temps;
- certains membres du groupe possédaient une expérience de la stratégie;
- le groupe a maintenu un fonctionnement démocratique;
- le cadre imposé par la commission s'est révélé un collaborateur extrêmement positif;
- la croyance que chacun avait en la valeur du projet.

Nous nous sommes permis d'insister sur la dimension de la mobilisation parce que nous croyons que pour ce genre de projet, cet aspect devient prioritaire.

---

* Cette résolution (rés. 1261) est adoptée le 11 septembre 1979.

2. UN PROJET

2.1 Un historique

Le facteur temporel est de première importance dans la réalisation d'un projet. En effet, on a tendance à croire qu'une période de préparation trop courte risque d'affaiblir un projet en regard de ses fondements. Par ailleurs, un temps trop long risque de provoquer le désintérêt et la démobilisation des principaux acteurs. Il n'existe évidemment pas de durée idéale, par contre, lorsqu'il s'agit d'une innovation aussi importante que peut l'être une école alternative, il vaut mieux que tous les intervenants aient eu le temps d'agir et de réagir.

Dans le cas du projet de l'école Le Sentier, il est particulièrement intéressant d'étudier la chronologie des événements qui à elle seule représente une belle illustration des énergies, des espoirs, des conflits, des solutions, des solidarités, des antagonismes, des peurs, des déceptions et de la persévérance que peut occasionner un projet de cette nature. Examinons les principales étapes qui ont présidé à l'élaboration et à la réalisation du projet de l'école Le Sentier.

— Avant février 1977:
  - Des individus, enseignants et parents, sont sensibilisés par des lectures et par des reportages des media à l'existence d'écoles alternatives, principalement celle de l'école-recherche Jonathan.

— Février 1977:
  - Deux enseignants présentent l'idée d'une école alternative au directeur général.

— Février 1977 à juin 1977:
  - Tentative ratée de constitution d'un comité comprenant des directions d'école.

— Juin 1977:
  - Avec l'accord de la commission scolaire, une lettre d'invitation à une rencontre d'information sur le projet d'école alternative est envoyée à tous les enseignants.
  - Une vingtaine de personnes participent à la rencontre.

— Septembre 1977:
  - Constitution d'un groupe qui se donne comme objectif d'élaborer un projet d'école alternative.

— Septembre 1977 à novembre 1977:
  - Le groupe se réunit à toutes les semaines.
  - Les principale bases philosophiques sont établies.
  - Le nom de l'école est choisi: LE SENTIER.

— Novembre 1977:
  - Le groupe organise un colloque sur l'innovation auquel participent plusieurs écoles alternatives (Les Hauteurs, Les petits castors, Jonathan).
  - Y assistent de nombreux parents, enseignants, directeurs d'école, directeurs du service, commissaires.

— Novembre 1977 à avril 1978:
  - Le groupe produit son premier texte sur la philosophie de l'école alternative Le Sentier.
  - Ce texte est déposé au directeur général.

— Avril 1978 à juillet 1978:
  - Le texte poursuit un itinéraire complexe qui le mène à la table du Comité des services éducatifs où il est présenté aux membres par le groupe Le Sentier.

— Août 1978:
  - Le Comité des services éducatifs recommande que l'on donne un accord de principe au projet à la condition que le groupe apporte des précisions à dix questions et qu'il accepte la présence d'un cadre.
  - Les conditions sont acceptées.

— Novembre 1978:
  - Le groupe organise un deuxième colloque, cette fois sur le projet Le Sentier.

— Décembre 1978 à mai 1979:
  - Le groupe répond aux dix questions du Comité des services éducatifs au moyen de documents écrits.

— Mai 1979:
  - Les dix textes sont étudiés par le Comité des services éducatifs.
  - Des membres du groupe Le Sentier sont présents pour répondre aux questions des commissaires.

— Juin 1979:
  - Nouvelle réunion du Comité des services éducatifs qui donne son accord de principe sauf pour la formule de direction d'école proposée par le groupe Le Sentier. Le Comité refuse le comité de gestion et exige qu'il y ait un responsable d'école.
  - Le groupe Le Sentier accepte qu'il y ait un professeur-responsable d'école, mais que celui-ci soit dans l'obligation de consulter le comité de gestion sur des points précis.
  - Le Comité des services éducatifs accepte.

— Le 11 septembre 1979:
  - La commission scolaire de Ste-Thérèse par son conseil des commissaires donne son accord à la création de l'école alternative Le Sentier pour septembre 1980 à la condition qu'il y ait 125 inscriptions.

— Octobre 1979 à février 1980:
  - Le groupe organise des séances d'information (assemblées de cuisine, publicité dans les journaux locaux).
  - Le 14 février 1980, le groupe a réuni 60 inscriptions.

— Février 1980 à mars 1980:
  - Campagne intensive de recrutement.

— Le 11 mars 1980:
  - 170 inscriptions sont déposées à la réunion des commissaires.
  - Le projet d'école alternative est approuvé par résolution; l'école peut recevoir 150 élèves.

— Mars 1980 à avril 1980:
  - Entente sur les procédures d'affectation des enseignants.
  - Sélection des enseignants.
  - Sélection d'un professeur-responsable d'école.

— Mai 1980:
  - Les commissaires procèdent à la localisation de l'école alternative, leur choix s'arrête sur une petite bâtisse, annexe d'une école traditionnelle.
  - Début du conflit à propos de la localisation de l'école Le Sentier.

— Mai 1980 à juin 1980:
  - Résolution du conflit entourant la localisation de l'école Le Sentier.

— Mai 1980 à septembre 1980:
  - Préparation et organisation matérielle de l'école.
  - Réquisition du mobilier et du matériel pédagogique.

— Septembre 1980:
  - Ouverture de l'école Le Sentier.

La démarche complète a nécessité 43 mois de travail assidu et chacune des étapes constitue un jalon important dans l'historique de l'école Le Sentier.

2.2 Des caractéristiques

Pour être en mesure de bien connaître un milieu, il faut considérer certaines de ses composantes organisationnelles. Les caractéristiques organisationnelles que nous avons étudiées, illustrent ce qu'était l'école Le Sentier en septembre 1980 et non ce qu'elle est devenue. Cet aspect sera étudié en 4.0 de la présente étude.

2.2.1 Le statut de l'école

L'école Le Sentier est une véritable école au sens administratif du terme. C'est une entité administrative avec tout ce que cela comporte en terme de direction, via son professeur-responsable, de budget autonome, de liste d'élèves au 30 septembre, de comité d'école, etc...

L'école Le Sentier est reconnue par la commission scolaire comme une de ses écoles au même titre que toutes les autres.

2.2.2 Les élèves

Des 170 inscriptions qui avaient été initialement recueillies, 150 ont été retenues. On avait éliminé les demandes de parents d'autres commissions scolaires ainsi que les demandes pour des élèves qui avaient complété une quatrième année ou plus.

Ces élèves ne présentaient aucun caractère particulier en ce sens qu'ils étaient représentatifs des enfants de leur âge. Nous ne sommes pas en présence d'élèves

considérés comme surdoués ou autres. La seule particularité des élèves de cette école c'est qu'ils proviennent de l'ensemble du territoire de la commission scolaire.

À l'intérieur de l'école, les élèves sont regroupés en foyer, foyer d'environ une vingtaine d'enfants chacun. Le foyer, un peu l'équivalent d'une classe qui serait multi-âges, est formé pour une année, et possède son local où se rassemblent les élèves en début et en fin de journée.

2.2.3 Le personnel

Les 7½ enseignants qui sont à l'école Le Sentier ont tous choisi d'y travailler. Le mode de calcul du nombre d'enseignants est le même que pour toutes les autres écoles. De ces 7½ enseignants, cinq (5) ont participé au projet depuis ses débuts. En fait, il y a huit (8) personnes qui enseignent à l'école mais l'une d'elles est dégagée de la moitié de sa tâche pour agir en tant que professeur-responsable.

La direction officielle de l'école, telle que demandée par les commissaires et acceptée par le groupe Le Sentier, relève donc d'un professeur-responsable. Ce poste a été ouvert mais un seul candidat s'y est présenté. C'était l'un des cinq enseignants promoteurs du projet. Sa candidature avait été proposée par le comité de gestion de l'école, acceptée par l'enseignant lui-même et retenue par la commission scolaire. À l'école Le Sentier, la tâche des enseignants, en terme de minutes de présence active auprès des élèves est la même que pour tous les enseignants du primaire. Par contre, le temps consacré aux préparations et aux réunions de toute sorte n'est pas comptabilisé. Il peut donc difficilement être comparé à celui des enseignants des écoles traditionnelles.

2.2.4 Le financement

Le comité de gestion, après avoir procédé à l'inventaire de ses ressources, dresse une liste du mobilier et du matériel pédagogique dont il prévoit avoir besoin. La commission scolaire après une étude de ces demandes, accorde un budget d'implantation de 11 000$ à 12 000$. Ce budget sera utilisé selon les règles et les normes prévues à cet effet. Les contrôles financiers seront eux aussi les mêmes que pour les autres écoles.

Les parents ont été appelés à contribuer principalement au niveau de la cueillette de matériaux recyclables et ré-utilisables dans les classes par les enfants.

2.2.5 Le transport

Transporter des élèves représente souvent un coût si important que nous considérons cet item à part du budget de l'école. Habituellement, les coûts rattachés au transport des élèves sont comptabilisés globalement pour l'ensemble des écoles d'une commission scolaire. Ce n'est que dans la perspective où le transport des élèves d'une école peut entraîner des coûts additionnels qu'il préoccupe les administrateurs. S'il est possible d'intégrer ce transport au système déjà existant, alors le problème disparaît. Dans le cas de l'école Le Sentier, à cause d'un problème de dépeuplement du centre-ville de Ste-Thérèse, il devenait nécessaire de transporter des municipalités avoisinantes suffisamment d'élèves pour rentabiliser les bâtisses sous-utilisées du centre-ville. Les villes environnantes manquaient d'écoles. Le déplacement des clientèles vers les écoles disponibles devenait inévitable. C'est dans ce contexte qu'il a été possible de transporter les élèves de l'école Le Sentier sans engager des coûts extraordinaires. Une fois le principe du rapatriement des clientèles scolaires vers le centre-ville accepté, peu importe quels élèves étaient transportés, il fallait le faire. Les élèves du Sentier ont donc fait partie de ces déplacements de clientèle vers le centre-ville où était située leur école. Comme ces élèves proviennent de tout le territoire de la commission scolaire, il a fallu les jumeler

à un réseau de transport qui couvrait tout le territoire. Le seul réseau de transport qui soit global, est celui des élèves de l'adaptation scolaire ou de certains regroupements particuliers tels les 7e années. Les élèves du Sentier furent donc transportés avec ces autres enfants.

2.2.6 Le déroulement des activités

Chaque matin, les élèves se retrouvent à l'intérieur de leur groupe-foyer pour l'accueil qui durent environ quarante minutes.C'est à ce moment que les élèves échangent, planifient, organisent leur journée, etc... Ensuite, chaque enfant suit l'horaire qu'il s'est donné et qui est consigné sur sa feuille de route.

L'avant-midi comporte trois périodes d'activités et l'après-midi, deux périodes. Chaque activité dure en moyenne de 40 à 45 minutes.

En fin de journée, les élèves se retrouvent dans leur groupe-foyer pour environ une trentaine de minutes de façon à pouvoir faire un retour sur leur journée.

2.2.7 Les locaux

La première bâtisse mise à la disposition du Sentier comportait sept locaux de classe plus un autre local qui pouvait lui aussi être aménagé en classe. L'équipe s'est installée plus ou moins temporairement, attendant de pouvoir emménager dans une école plus spacieuse.

On retrouvait dans la seconde bâtisse mise à leur disposition au début de la deuxième année de fonctionnement, l'équivalent de onze locaux de classe et d'autres locaux à fonctions polyvalentes. La clientèle s'étant accrue sensiblement, il s'avérait plus intéressant d'occuper cette deuxième bâtisse qui permettait au Sentier d'être autonome dans ses espaces.

2.2.8 La confessionnalité

Relativement à la question de l'enseignement religieux ainsi que du caractère confessionnel de l'école, voici ce qu'en dit le groupe Le Sentier:

> «...Le groupe Le Sentier pense que la grande majorité des parents qui adhéreront au projet seront de foi catholique. Le groupe, parents et enseignants, s'efforcera de créer un environnement, un milieu qui aide l'enfant à assumer ses propres démarches...
>
> ...Le groupe Le Sentier proposera aux enfants des activités s'inscrivant dans un enseignement catéchétique respectueux du mystère chrétien, et plus particulièrement, des activités préparatoires à la réception des sacrements (eucharistie, pénitence, confirmation)...
>
> ...Le groupe Le Sentier proposera aussi des activités allant dans le sens du «Programme de formation morale pour les exemptés de l'enseignement religieux du primaire dans les écoles catholiques...».

La position de l'école à ce chapitre, est claire et rien ne peut la distinguer des autres écoles de la commission scolaire.

3. UNE ORIGINALITÉ

Innover au sens d'apporter du nouveau dans ce qui existe déjà ne se fait pas facilement, comme nous avons pu le constater précédemment. Le cadre existant, à l'intérieur duquel la nouveauté cherche à s'installer, n'a pas été, par définition, conçu pour recevoir et accommoder cet élément étranger. Dans une approche systémique, il est plus facile de comprendre ce que l'introduction d'un élément nouveau peut provoquer comme réactions au niveau de chacun des sous-systèmes du grand système, qui est,

dans le cas présent, la commission scolaire. Dans un premier temps, nous étudierons en quoi consiste cet élément de nouveauté pour ensuite, dans un deuxième temps, examiner les conséquences qui peuvent en découler.

3.1 Une innovation

Quels sont ces éléments si nouveaux que l'on doive parler d'innovation? Que préconise l'école Le Sentier que l'on ne retrouve pas dans les écoles traditionnelles? Nous avons tenté de dégager ce qu'on considère comme étant la marque distinctive de l'école Le Sentier.

Nous avons retenu les aspects suivants:

- Provenance des élèves:

  Les élèves proviennent de l'ensemble du territoire de la commission scolaire. L'école regroupe une communauté idéologique.

- Liberté de choix:

  L'école est choisie librement par les parents, les enseignants et, nous le croyons, par les enfants. La liberté de choix s'applique aussi aux activités que peut vivre l'enfant dans son quotidien.

- L'organisation pédagogique:

  À l'école, les programmes sont considérés comme des outils et non comme des fins. L'équipe Le Sentier considère que «les programmes font partie de l'environnement-classe». Ces regroupements d'élèves sont habituellement multi-âges, ce qui, pour les gens de l'école, favorise un climat social plus près de la réalité.

  Les activités proposées peuvent être soit à court terme, l'enfant peut choisir à chaque jour ou à long terme ce qui engage l'enfant durant plusieurs jours voire plusieurs semaines.

- L'évaluation:

  L'évaluation de l'enfant regroupant les parents, l'enseignant et l'enfant constitue une formule originale. On utilise ni rang cinquième, ni notes, ni pourcentage.

- Horaire:

  Les élèves sont en «arrêt pédagogique» une demi-journée à toutes les deux semaines et ceci tout en respectant le nombre total de minutes prescrites soit 2 760 minutes sur 9½ jours au lieu de 10 jours. L'horaire quotidien est tout à fait régulier.

- Mode de gestion:

  Même si officiellement, c'est le professeur-responsable qui représente l'autorité dans l'école, dans les faits c'est le conseil d'orientation qui prend toutes les décisions. Sur ce conseil, les parents sont majoritaires. Pratiquement, le conseil d'orientation doit rendre des comptes à l'assemblée générale des parents.

Plusieurs autres aspects pourraient apparaître comme des caractéristiques spécifiques à l'école Le Sentier mais ils sont trop de nature qualitative pour être reconnus comme spécifiques à l'école, c'est-à-dire que l'on ne retrouverait pas dans les autres écoles. On ne peut parler ici du respect de l'enfant ou de la participation des parents ou de l'engagement du personnel enseignant, comme étant des particularités réservées à l'école Le Sentier.

3.2 Des implications

Si les autorités de la commission scolaire de Ste-Thérèse ont accueilli prudemment le projet d'école alternative, c'est bien parce que les implications d'un tel projet sont à la fois importantes et nombreuses. Nous ne parlerons pas ici des implications politiques au sens d'un mécontentement possible des contribuables mais bien, des implications au sens d'incompatibilités avec des lois ou des règlements en vigueur. Car un élément nouveau que l'on introduit dans un système qui n'a pas été conçu pour le recevoir, risque de provoquer certains déséquilibres temporaires ou permanents.

Du point de vue des enfants et des parents qui ont choisi l'école alternative Le Sentier, il nous est difficile de mesurer les conséquences, autant positives que négatives de leur choix. Par contre, le fait que la presque totalité des parents réinscrivent leur enfant d'une année à l'autre doit être considéré comme un indice de satisfaction, au moins à court terme. Pour le long terme, il faudra attendre les résultats d'autres études.

Les enfants apprennent-ils mieux, autant ou plus? Se développent-ils plus harmonieusement? Les enseignants sont-ils plus valorisés? Ou plus satisfaits de leur travail? etc. Autant de questions pour lesquelles, il serait intéressant de chercher à obtenir des réponses.

Lorsqu'on considère le respect ou la conformité aux lois et règlements en vigueur, la question devient plus délicate. Justement, ce qui est considéré au plan organisationnel comme innovateur, constitue un élément plutôt incompatible avec les lois et les règlements existants.

3.2.1 La Loi sur l'instruction publique (article 54) et la Loi 71 (article 32)

Le conseil d'orientation

Si nous examinons par exemple l'article 54 de la Loi sur l'instruction publique, nous constatons que le conseil d'orientation y est défini de façon très explicite, tant au niveau de sa composition (art. 54.2), de ses fonctions (art. 54.5 et 54.6) que de certaines de ses modalités de fonctionnement (art. 54.7, 54.8 et 54.9).

Le comité de gestion (conseil d'orientation), tel que désiré et réalisé par le groupe de l'école Le Sentier, n'est pas conforme à un grand nombre des points de l'article 54 de la Loi sur l'instruction publique.

La direction d'école

Même si, dans les faits, l'école Le Sentier fonctionne par co-gestion, il demeure que, dans la forme, le professeur-responsable représente l'autorité.

Par ailleurs, l'article 32.4 de la Loi 71 définit clairement les droits, les pouvoirs et les fonctions du directeur ou du responsable d'école. Dans le cas où c'est un comité de gestion qui collégialement prend les décisions sur toutes les questions, il y a non-respect de l'article 32.4. On est amené à conclure dans le cas de l'école Le Sentier, qu'il y a respect au niveau de la forme mais non au niveau du fond.

3.2.2. Le régime pédagogique

Nous savons que le régime pédagogique* du ministère de l'Éducation règle en bonne partie la vie des écoles. L'application de ce règlement détermine véritablement le

* Cf. «Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire» de la direction générale du développement pédagogique, MEQ, 1981.

régime de vie de l'école. Lorsque l'on veut transformer, de façon importante, ce régime de vie et c'est ce que fait l'école alternative, on vient rapidement en contradiction avec certaines règles du régime pédagogique.

Reprenons chacun des caractères spécifiques de l'école Le Sentier et examinons leur conformité aux articles du régime pédagogique.

Aucun des articles du régime pédagogique ne limite la provenance des élèves au niveau du territoire de la commission scolaire. Pour trouver des indications dans ce sens, il faudrait plutôt se référer à l'importance que l'on cherche à donner à l'école de quartier. Pour le moment, rien indique que l'on veuille limiter l'école à la communauté géographique, excluant la communauté idéologique.

Par ailleurs, rien ne semble vouloir limiter les parents dans le choix d'une école pour leurs enfants. Le choix de l'école par les enseignants n'a pas posé de problèmes pour l'école Le Sentier parce que réalisés dans le cadre de l'ouverture d'une nouvelle école. Il est difficile de prédire comment, dans l'avenir, l'école réussira à maintenir ce libre choix à l'intérieur du processus d'affectation-mutation des enseignants. Dépendant des décrets ou conventions collectives, il est difficile de prévoir comment évoluera la situation. Par contre, la liberté de l'enfant à choisir ses activités peut aller à l'encontre de certains articles du régime pédagogique, non pas à cause de la liberté accordée à l'enfant mais à cause du non-respect des programmes.

L'évaluation des élèves (articles 7, 8, 22 et 23)

Le régime pédagogique, par ses articles 7 et 8 pour le préscolaire ainsi que 22 et 23 pour le primaire, indique clairement l'obligation qui est faite de procéder à l'évaluation des élèves au moins cinq (5) fois par année et d'utiliser quatre (4) fois sur cinq (5) des bulletins scolaires, conformes aux règles prescrites par le ministre. Ce que l'école ne fait pas.

Les programmes d'études (articles 5 et 18)

Les articles 5 et 18 du régime pédagogique rendent obligatoire l'utilisation des programmes édictés ou approuvés par le ministre et ce autant pour les élèves du préscolaire (article 5) que pour ceux du primaire (article 18). Évidemment, l'article 50 ainsi que le document d'information relatif au calendrier d'application des nouveaux programmes* ne rendent pas obligatoire l'application d'aucun nouveau programme avant juillet 1983, donc pas avant septembre 1983. Ce qui ne dégage aucunement la commission scolaire de l'obligation à se conformer aux articles de l'ancien règlement no. 7 relativement aux programmes. Le fonctionnement pédagogique du Sentier est incompatible avec ces règlements.

La répartition des matières (article 43)

L'article 43 précise qu'au primaire on doit, dépendant des matières et des cycles, consacrer un nombre d'heures précis à chacune des matières. La distribution du nombre d'heures est si précise qu'elle sert généralement à l'élaboration des horaires de classe. Dans une école où l'élève choisit lui-même ses activités, il ne peut plus être question de répartitions des matières. Encore une fois, il y a incompatibilité.

---

* Cf. Document d'information, calendrier d'application des nouveaux programmes d'études et liste des guides pédagogiques relatifs à ces nouveaux programmes. MEQ, D.G.D.P., avril 1983.

Le temps prescrit (articles 37, 39 et 41)

À cause de l'arrêt pédagogique d'une demi-journée à toutes les deux semaines, l'école ne se conforme pas aux articles 37, 39 et 41 du régime pédagogique qui prescrivent un calendrier scolaire de cinq journées complètes (ou demi-journées pour le préscolaire) dans la semaine.

La répartition du temps (article 42)

L'article 42 indique que toutes les matières sont obligatoires et que la commission scolaire ne peut retrancher aucune d'entre elles. Toujours à cause du libre choix, il y a incompatibilité entre cet article et le fonctionnement pédagogique de l'école Le Sentier.

3.2.3 Règlement du comité catholique (article 9)

Sans négliger les devoirs que lui impose l'esprit de ce règlement, l'école Le Sentier ne les remplit pas selon les modalités prévues à l'article 9, et reprises par l'article 44 du régime pédagogique. En effet, ceux-ci stipulent que dans les écoles reconnues comme catholiques, «un minimum de 120 minutes par semaine de cinq jours doit être consacré à l'enseignement religieux».

Cette disposition tout comme celle touchant l'enseignement moral (article 44 du régime pédagogique) est incompatible avec une pédagogie du libre choix.

Comme nous venons de le voir, l'école Le Sentier, malgré son intention d'innover à l'intérieur du système établi, contrevient tout de même à un grand nombre de prescriptions définies par le régime pédagogique. Cette non-conformité est connue et tolérée et par la commission scolaire et par le ministère de l'Éducation. Et, comme nous le rapportait un des membres de l'équipe, lors de l'entrevue:

> «...on nous a toujours dit: «tu fais des accrocs au régime pédagogique, la commission scolaire est prête à les endosser, si tu as les parents en arrière. Si des parents vont se plaindre, on (la commission scolaire) n'aura pas le choix que d'appliquer le régime pédagogique».

Par ailleurs, il faut reconnaître qu'il est du devoir de la commission scolaire, tel que précisé par l'article 189 de la Loi sur l'instruction publique, «d'assurer l'application des régimes pédagogiques et des programmes d'études».

On ne peut oublier, par contre, que les intentions contenues dans le Livre blanc sur la réforme scolaire du ministre fragilisent certaines des positions règlementaires établies dans le régime pédagogique. Il ne faut pas oublier que le Livre blanc est lui aussi un élément innovateur que l'on cherche à intégrer dans un système qui n'a pas été conçu pour le recevoir.

4. UNE RÉALISATION

4.1 Un vécu

L'école Le Sentier complète sa 3e année d'existence et selon l'équipe, tout a très bien fonctionné. Les quelques réflexions qui suivent, en témoignent:

> «...depuis 3 ans que l'école est ouverte, on n'a eu aucun problème avec la commission scolaire, on a eu une très bonne collaboration».*

* Propos recueillis lors de l'entrevue.

L'événement le plus marquant a été le changement de bâtisse à la fin de la première année. L'école Le Sentier est logée depuis deux ans dans une bâtisse beaucoup plus grande, plus au coeur de la ville, avec une cour de récréation qu'elle n'a pas à partager. Quant à la clientèle d'élèves, elle était à l'ouverture, en septembre 1980, de 151 élèves et elle sera en septembre 1983 de 190 élèves. Ce nombre ayant été jugé suffisamment élevé pour le type d'école recherché. À chaque année, l'école a dû refuser un bon nombre de demandes d'admission. Par exemple, parmi les 190 élèves prévus pour septembre 1983, il y aura 155 anciens élèves qui demeureront à l'école. Pour les 35 nouvelles places-élève disponibles, il y a déjà 67 demandes d'admission. Ayant décidé de privilégier d'abord les frères et soeurs d'élèves déjà à l'école, 20 à 25 des 35 places disponibles seront ainsi utilisées. Il ne restait donc qu'environ de 10 à 15 places qui ont été accordées dans l'ordre suivant: une place pour un élève qui provient d'une autre école alternative, une place pour un élève qui était sur la liste d'attente du préscolaire de septembre 1982 et enfin, environ une dizaine de places à des nouveaux élèves, en privilégiant les enfants d'âge préscolaire.

L'école n'ayant plus à faire de publicité pour recruter ses élèves, ce fait constitue un bon indicateur de sa popularité, c'est-à-dire de sa bonne réputation.

De plus, le personnel enseignant est demeuré très stable, sauf la deuxième année où l'on a ajouté un enseignant à cause de l'augmentation du nombre d'élèves. De ces 9 personnes, une seule a décidé de quitter, ce sera à la fin de la présente année scolaire. Le professeur-responsable en poste depuis l'ouverture de l'école, ainsi que certains parents qui font partie de l'école depuis le début du projet, constituent un gage de continuité dans la poursuite des objectifs initiaux.

4.2 Un avenir

On peut sentir à certains signes que l'école Le Sentier prend racines. Soulignons, par exemple, l'accroissement des demandes d'admission, la stabilité du personnel, l'installation de l'école dans une grande bâtisse et surtout la satisfaction des parents et des cadres de la commission scolaire.

L'étape de projet est terminée et l'on peut penser que la phase d'implantation touche à sa fin avec ses critères de sélection de clientèle et ses politiques de fonctionnement. L'école aborde de plein pied sa phase de consolidation.

Même si les commissaires au moment de l'étude pour l'approbation du projet ont demandé d'ajouter au texte la phrase suivante: «La commission peut en tout temps mettre fin à l'expérience de l'école Le Sentier»*, il semble bien que l'existence de l'école alternative est définitivement assurée. L'école Le Sentier n'est plus un projet et n'a pas à être renouvelée à chaque année. C'est une réalité reconnue et intégrée au réseau des écoles de la commission scolaire.

De plus, un projet d'école alternative de niveau secondaire, le TRANSIT est en voie de finalisation avec la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes qui reçoit au secondaire les élèves de Ste-Thérèse. Le projet se veut une suite à l'école Le Sentier et devrait permettre un prolongement sur toute la période de fréquentation scolaire obligatoire. Le concept de l'école alternative dans la région présente tous les signes d'une grande vitalité et peut être considéré en phase expansionniste. En effet, un second projet d'école alternative de niveau primaire est à l'étude.

---

* Tiré du document Le Sentier, janvier 1980, p 51.

2 - LA FOURMILIÈRE

(commission scolaire Saint-Jérôme)

1. UN CONTEXTE

1.1 Des valeurs aux besions

«... la diversité est un fait et constitue une valeur... le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement».

«Nous rejetons le modèle traditionnel qui place l'adulte dans une position de pouvoir face à chacun des enfants».

«L'enfant est le principal artisan de sa formation parce qu'il possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation, à ses choix».*

Le discours, tenu par les membres du groupe La Fourmilière, prend appui sur les valeurs types de l'école alternative, soit le droit à la différence, la nécessité du pluralisme, la centration sur l'enfant, etc...

Évidemment, les valeurs fondamentales relatives au développement intégral et optimal de l'enfant sont identiques à celles préconisées par le M.E.Q. que l'on retrouve d'ailleurs dans les écrits d'autres écoles alternatives et qui se résument comme suit:

«Les composantes d'un développement intégral sont: l'autonomie rendant l'enfant capable de faire des choix et d'en assumer les conséquences; la maîtrise des divers moyens d'expression et de communication; la capacité d'obtenir et de traiter l'information; le sens critique; la créativité et enfin, la socialisation définie comme tolérance aux différences individuelles et comme capacité de prendre des responsabilités individuelles et collectives.»**

«Il (l'enfant) est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation et c'est dans la mesure où il fournit cet engagement qu'il se forme effectivement.»***

Le groupe La Fourmilière, par contre, refuse l'école traditionnelle comme réponse à ces besoins. Il n'est pas suffisant de s'entendre sur des valeurs relatives à l'enfant, il faut aussi accepter l'opérationnalisation de la réponse à apporter aux besoins de l'enfant. Le groupe La Fourmilière refuse l'école traditionnelle, non pas à cause de ses objectifs éducatifs, mais bien à cause des valeurs et des conceptions sociétales sous-tendant un type d'organisation d'école. Ce que le discours de l'école alternative refuse implicitement, ce sont plutôt les conceptions de l'autorité, de la structure, du contrôle et de l'évaluation, du rôle des parents dans l'école, des modalités d'apprentissage de l'enfant du rôle de l'enseignant, etc... Pour chacune de ces dimensions, le groupe La Fourmilière propose des définitions qui se démarquent nettement de ce que l'on peut retrouver dans l'école traditionnelle. Ses façons de concevoir l'école deviennent des besoins qu'il ne peut satisfaire par l'école traditionnelle.

D'ailleurs, les membres du groupe expriment clairement leurs besoins lorsqu'ils écrivent dans leur projet préliminaire:

«...étant donné l'impossibilité pour plusieurs parents et enseignants dont les attentes sur le plan pédagogique ne trouvent pas de réponses satisfaisantes dans le cadre

---

* Tiré du document «projet préliminaire d'implantation d'une école alternative à la commission scolaire Saint-Jérôme pour septembre 1981», octobre 1980, p. 2

** Cf. Projet préliminaire, octobre 1980; les auteurs indiquent qu'ils ont tiré ce passage de l'école-recherche Jonathan

*** Cf. Projet préliminaire, octobre 1980; les auteurs indiquent qu'ils ont tiré ce passage de l'«activité éducative», du Conseil supérieur de l'éducation

actuel, il nous apparaît nécessaire que la commission scolaire dote sa population d'une école alternative».

Ils désirent obtenir leur école et ils la veulent intégrée dans le milieu. «Car nous ne voulons pas rompre avec celui-ci (le milieu)...»

Ils la veulent collective et communautaire.

«Nous ne cherchons pas à imposer notre point de vue, nous apprenons cependant qu'il peut répondre aux attentes d'un assez grand nombre de personnes de notre communauté».

Il est bien connu qu'il est plus facile de critiquer ce qui existe que de faire des propositions concrètes. C'est pourquoi, le groupe La Fourmilière a tenue à préciser le plus possible, le type d'école qu'il désirait.

1.2 Des besoins à la solution

Organiser une réponse afin de satisfaire des besoins signifie concrètement procéder à une définition claire des objectifs à atteindre ainsi que des moyens à privilégier. Il s'agissait pour les membres du groupe La Fourmilière de dire «quel genre d'école ils désiraient».

Ce qu'ils ont fait et que l'on retrouve dans leur projet préliminaire d'octobre 1980. D'abord, une conception de la personne:

«Nous croyons que le rôle de l'école est de contribuer à la formation d'une personne libre et responsable consciente et critique vis-à-vis d'elle-même et du monde, capable de solidarité et d'engagement. Une personne qui peut anticiper, s'adapter et stimuler des changements».

Selon eux, pour contribuer à cette formation, une école doit privilégier les approches suivantes: «Une école qui considère l'enfant comme le principal artisan de sa formation et qui favorise son développement intégral...». «Une école qui favorise l'apprentissage de la vie collective...». «Une école qui s'engage dans un processus continu d'évaluation...».

Plus précisément, comme cela nous a été rapporté lors de l'entrevue, cela se traduit aussi par des considérations comme:

«...l'école n'est pas considérée essentiellement comme lieu de préparation au secondaire.

...Les matières, programmes et disciplines sont des outils susceptibles de favoriser le développement de l'enfant et d'accroître sa prise sur le réel...».

... Nous voulons que le milieu soit présent dans l'école et l'école présente au milieu...

...Cette école se veut ouverte sur la société mais aussi critique vis-à-vis d'elle.

... Dans cette école, les groupes seront multi-âges... Le multi-âges peut permettre un climat de collaboration qui désamorce l'aspect compétitif, il favorise la socialisation et la tolérance aux différences individuelles.

...Chaque enfant, selon son âge, construit son propre horaire».

Ces considérations représentent quelques-unes des bases organisationnelles du type d'école désirée.

Mais plus important encore, le groupe voulait une «école gérée par les parents».* Cet élément constitue une caractéristique déterminante du projet de l'école alternative La Fourmilière.

* Propos recueillis lors de l'entrevue.

1.3 De la solution à la mobilisation

Ce sont des parents qui sont à l'origine du groupe promoteur de l'école alternative. Quelques-uns de ces parents avaient été, par le passé, associés à l'école alternative Les Hauteurs de St-Hippolyte qui après quelques années de fonctionnement avait cessé ses activités. Cette autre école alternative se définissait par sa pédagogie dite «ouverte».

Il y avait donc dans le groupe qui s'est constitué en septembre 1980, des parents qui désiraient une école à pédagogie ouverte et qui savaient par expérience à quel point il peut être complexe et difficile d'introduire et de maintenir une telle alternative dans le système d'éducation.

Le premier groupe de parents est devenu le comité promoteur d'une école alternative. Composé d'une dizaine de parents, il a élaboré en octobre 1980, un document intitulé «Projet préliminaire d'implantation d'une école alternative à la commission scolaire Saint-Jérôme pour septembre 1981». Le comité avait préparé ce document afin de le déposer au conseil scolaire des commissaires de Saint-Jérôme à titre de demande officielle pour l'ouverture d'une école alternative.

Pour mieux saisir la dynamique dans laquelle se situe le débat, il nous apparaît utile d'en identifier les auteurs. Outre le comité promoteur, il y a le comité de parents de la commission scolaire Saint-Jérôme, le directeur général, les cadres, via la table de gestion unifiée, le syndicat des enseignants de Saint-Jérôme et enfin les commissaires. Tous ont pris une part active au débat. Chacun d'eux s'est prononcé clairement et par écrit sur le projet de l'école alternative. À l'exception du syndicat des enseignants, tous se sont déclarés contre un tel projet.

Devant ces refus, les parents du comité promoteur se tournent vers le cabinet du ministre de l'Éducation afin de faire valoir leur projet. Avec l'aide du bureau régional, ils reprennent leur projet initial pour le rendre davantage opérationnel. C'est du moins ce qu'ils affirment en introduction à leur deuxième document intitulé «Projet d'école alternative, document II», et nous citons:

> «Des rencontres ont eu lieu avec le ministre de l'Éducation du Québec, M. Camille Laurin, qui nous a encouragés à poursuivre notre objectif».
>
> «Rencontres avec les responsables du bureau régional du ministère de l'Éducation, qui nous ont invités à rendre notre projet opérationnel».*

En février 1981, au cours d'une assemblée générale de parents, le «Mouvement pour une école alternative, commission scolaire Saint-Jérôme» fut fondé. À partir de là, s'organisa une stratégie concertée par rapport à l'information. En juin 1981, le mouvement organise un colloque baptisé «Qu'est-ce qu'une école alternative?» auquel participent des parents, des enseignants, des commissaires... À l'automne 1981, ils organisent des rencontres d'échange et d'information dans les écoles de quartier. Le mouvement participe en novembre 1981 au colloque de fondation d'une association nationale des écoles alternatives qui deviendra le GOELAND.

Parallèlement à tout ça, le mouvement se dote de deux comités, dont l'un s'intéresse à la pédagogie et l'autre à la gestion. Ce sont ces deux comités qui produisent la deuxième version du projet d'école alternative.

Le mouvement obtient à nouveau en février 1982, l'appui du syndicat des enseignants de Saint-Jérôme. Par contre, les cadres, le comité de parents et le directeur général se refusent à endosser le principe de l'école alternative.

---

* Ces propos nous ont été confirmés par le directeur général.

Malgré les oppositions, les commissaires à leur réunion du 27 avril 1982, acceptent majoritairement* le principe de l'implantantation d'une école alternative et prévoit son ouverture pour septembre 1982.

De mai à septembre 1982, l'assemblée générale des parents de l'école alternative procède aux préparatifs de l'ouverture de l'école La Fourmilière.

L'on pourrait croire qu'une fois le projet accepté par les commissaires, ce serait la fin des conflits, ce ne fut pas le cas. En effet, toutes les questions techniques, telles le transport des enfants, le choix d'une bâtisse, le budget d'implantation, ne se réglèrent que difficilement.

2. UN PROJET

2.1 Un historique

Lorsqu'un projet est controversé, il faut souvent remonter le temps pour en comprendre toutes les dimensions. Le projet La Fourmilière avait effectivement des antécédents historiques. Bien que nous ayons été conscient de ces faits, nous ne pouvions, dans le cadre de cette étude, nous y attarder ni en analyser toutes les implications.

Ce qui suit, se veut un bref rappel des principaux événements a être survenus tout au long du projet de l'école alternative La Fourmilière.

— Septembre 1975 à juin 1979:
  - Expérimentation de l'école alternative Les Hauteurs, à St-Hippolyte.

— Septembre 1980:
  - Formation d'un comité promoteur pour une école alternative.

— 28 octobre 1980:
  - Les commissaires se prononcent sur le «Projet d'implantation d'une école alternative à la commission scolaire Saint-Jérôme pour septembre 1981».
  - Le projet est refusé.**
  - La proposition de confier au comité du plan d'utilisation des locaux, l'étude des implications du projet pour fins de recommandation au conseil scolaire est acceptée unanimement. (Dépôt des études prévu pour le 25 novembre 1980).

— 25 novembre 1980:
  - Dépôt à la réunion du conseil scolaire des recommandations des groupes qui ont étudié le projet d'école alternative.
  - La table de gestion unifiée recommande de ne pas donner suite au projet.
  - Le comité de parents recommande de rejeter le projet.
  - Le syndicat des enseignants de Saint-Jérome se déclare d'accord*** avec le principe de l'implantation d'une école alternative.

---

* Par la résolution R-2194/SE, les commissaires ont accepté le projet spécial de l'école à pédagogie ouverte, avec un vote de 10 pour et 7 contre.

** La proposition recommandant l'acceptation du principe d'une école alternative a été rejetée majoritairement, 13 contre et 6 pour. (Cf. résolution R-1699/SG).

*** Le syndicat se dit prêt à discuter de problèmes conventionnels, tels que l'affectation des enseignants, tout en précisant que ce ne sera pas une renégociation des droits et des acquis de la convention collective.

- Au conseil scolaire, la proposition de ne pas donner suite au projet d'école alternative est acceptée majoritairement* par les commissaires.

— 1er décembre 1980:

- Le président de la commission scolaire émet un communiqué où il rappelle les positions prises par les groupes consultés (conseil des commissaires, comité de parents, etc...).

— Février 1981:

- Fondation du «Mouvement pour une école alternative, commission scolaire Saint-Jérôme».

— 28 avril 1981:

- À une séance régulière du conseil scolaire, les commissaires ont résolu** d'accepter les principes du plan d'utilisation des locaux.
- Présentation par le mouvement d'un mémoire au Conseil supérieur de l'éducation.

— Juin 1981:

- Tenue du colloque «Qu'est-ce qu'une école alternative?»

— Octobre 1981:

- Rencontres de quartier pour discuter du concept de l'école alternative.

— Novembre 1981:

- Tenue d'un colloque de fondation d'une association nationale d'écoles alternatives (le GOELAND) et adhésion du mouvement de Saint-Jérôme à cette association.

— Février 1982:

- Production par le «Mouvement pour une école alternative» d'un document intitulé «Projet d'école alternative, document II.»
- Le comité exécutif du syndicat des enseignants de Saint-Jérôme se prononce par écrit en faveur de l'école alternative et se dit disposé à proposer à la commission scolaire les modifications nécessaires à la convention collective afin que s'implante cette école.

— 20 avril 1982:

- Le directeur général demande par écrit au président de la commission scolaire de reporter la décision concernant l'ouverture de l'école alternative.

— 27 avril 1982:

- Les commissaires votent majoritairement l'acceptation du projet spécial de l'école à pédagogie ouverte.***

— Mai 1982:

- Assemblée générale des parents où l'on se choisit des gestionnaires pour l'école alternative.

---

* La proposition (R-1727/SQ) a été acceptée majoritairement, 16 pour et 3 contre.

** Cette proposition est acceptée majoritairement, soit 15 pour et 3 contre. (Cf. résolution R-1855/SG)

*** La proposition a été acceptée à 10 voix pour et 7 contre. (Cf. résolution R-2194/SE)

— Juin 1982:

- Création d'un comité de coordination constitué de 15 membres qui a comme mandat de préciser les critères de sélection des enseignants.

— Avril 1982 à septembre 1982:

- Préparatifs en vue de l'ouverture de l'école alternative La Fourmilière.

— Septembre 1982:

- Ouverture de l'école alternative La Fourmilière.

La démarche complète a nécessité deux années de travail et a suscité à la fois beaucoup d'enthousiasme et d'opposition.

2.2 Des caractéristiques

L'école alternative La Fourmilière, en septembre 1982 lors de son ouverture, possède certaines caractéristiques organisationnelles qui lui sont propres. Nous allons maintenant étudier ces diverses composantes organisationnelles.

2.2.1 Le statut de l'école

Malgré son appellation d'école alternative, La Fourmilière sur les plans administratif et légal, n'est pas une école, mais bien ce que l'on pourrait appeler un «secteur alternatif» à l'intérieur d'une école traditionnelle, que nous appellerons ici l'école-hôte. Cette absence de statut d'école est manifeste à tous les niveaux. D'abord, la direction relève de l'école-hôte et non d'un professeur-responsable comme le laisse croire une certaine confusion qui existe sur ce sujet au sein de l'équipe La Fourmilière.

Pas d'école signifie aussi pas de budget, sauf si la direction de l'école-hôte accepte de décentraliser son budget et de remettre au secteur alternatif ce qui lui revient au prorata de sa clientèle.

Pas d'école implique que la clientèle d'élèves est comptabilisée de façon intégrée avec celle de l'école-hôte.

Pas d'école veut surtout dire qu'on doit toujours utiliser un intermédiaire, dans ce cas-ci la direction de l'école-hôte, pour faire valoir à la fois ses besoins et ses positions.

2.2.2 Les élèves

À l'origine du projet, c'est-à-dire en mai 1982, 62 enfants avaient demandé à fréquenter La Fourmilière. Au 30 septembre, soit au moment où l'on établit officiellement la liste des élèves fréquentant une école, ce nombre était de 57. Aucun critère de sélection n'avait été utilisé pour choisir les élèves. Par ailleurs, la liste initiale à partir de laquelle le projet avait été accepté ne pouvait être modifiée.* À la fin du mois de novembre 1982, La Fourmilière a 51 élèves.

En terme de fonctionnement, à l'intérieur de La Fourmilière, les enfants sont en groupes multi-âges, où se retrouvent des enfants de 5 à 8 ans et de 9 à 12 ans. Il y a au total trois (3) de ces groupes.

2.2.3 Le personnel

La Fourmilière a fonctionné avec 2,75 enseignants. Ceux-ci ont été sélectionnés, grâce à une entente informelle entre le syndicat et la commission scolaire, en référence à

* Cette condition avait été posée par le directeur général.

une proposition de modification du paragraphe 4 de la clause 5-4.01 e) relative au critère de capacité. Cette proposition* se lisait comme suit:

> «...un intérêt personnel, une expérience ou une formation personnelle à l'enseignement dans une école alternative. La commission demandera à l'enseignant(e) de passer une entrevue avec des représentant(e)s (enseignant(e)s et parents) du mouvement pour l'école alternative afin de lui faire connaître tous les éléments et les contraintes inhérents à la vie d'une école alternative...».

Même si cette proposition ne se concrétisa pas, elle inspira les modalités utilisées pour la sélection du personnel enseignant. Les postes furent proposés à l'ensemble des enseignants de la commission scolaire. Sur les 5 ou 6 qui se présentèrent, trois furent retenus.

Ces enseignants ont la même tâche que les autres. Le temps qu'ils consacrent à la préparation des activités et à la participation aux réunions n'est pas comptabilisé dans leur tâche.

2.2.4 Le financement

On accorda à La Fourmilière une allocation d'implantation de 8 000$ et un budget régulier d'opération de 3 185$, calculé sur la base de la clientèle au 30 septembre. De plus, les parents et les enseignants ont amassé un budget spécial de 4 276,31$ provenant de contributions et de sollicitations.

Un état des revenus et dépenses** indiquait un déficit anticipé de 4 000$ à 5 000$. Deux postes budgétaires contribuent à ce déficit, le transport des élèves (dépenses prévues de 4 304,30$) et la transférabilité des enseignants (,15 enseignant de trop soit 4 365$). En fait, à peine 3 000$ ont été consacrés au matériel didactique, le budget d'implantation ayant été absorbé par le transport et la transférabilité des enseignants.

2.2.5 Le transport

Lorsqu'on a une clientèle d'élèves provenant de l'ensemble du territoire de la commission scolaire et que l'on veut les transporter dans un même lieu, les coûts rattachés à ce transport risquent d'être considérables.

Une analyse des coûts, rattachés au transport, a été réalisée par le service du transport scolaire qui a remis son rapport le 5 mars 1982. Cette étude a été entreprise sur la base de la liste des élèves qui désiraient fréquenter l'école alternative. L'étude comporte trois hypothèses de transport se traduisant respectivement par 75 000$, 4 000$ et 20 000$. L'on retint la deuxième hypothèse (4 000$) ce qui impliquait le partage des circuits d'autobus avec les élèves du secondaire, donc le partage d'horaires différents.

Pour les parents, les enfants et les enseignants de La Fourmilière, le transport constitue un problème majeur qui n'est pas résolu.

2.2.6 Le déroulement des activités

Une journée type pour les élèves de La Fourmilière se déroule de la façon suivante:

09h00: — arrivée à l'école des enfants

09h05 à 09h30: — accueil
— échange, discussion

---

* Tirée d'une lettre du syndicat à la présidente du mouvement pour l'école alternative, le 15 février 1982

** Cf. le «Bilan financier 1982-1983, à l'annexe 1, signé par la direction de l'école-hôte

— informations sur les activités offertes
— choix par l'élève de son horaire de la journée

09h30 à 10h30: période d'activité

10h30 à 11h30: période d'activité

11h30 à 13h00: dîner

L'après-midi, les enfants ont deux activités avec les enseignants et pour les mercredi, jeudi et vendredi, ils ont une ou deux activités en fin de journée, animées par des parents.

Une trentaine d'élèves quittent vers 15h40 et les autres à 16h05. Il faut noter que l'on demande à chaque jour aux enfants de vivre une période d'activité de français et une de mathématiques. Ceci afin de satisfaire une majorité de parents.

2.2.7 Les locaux

La Fourmilière est logée dans une école traditionnelle. Ce n'est qu'après une étude comportant huit hypothèses de localisation pour l'école alternative que le choix s'est porté sur cette école-hôte. Les raisons qui ont motivé ce choix sont complexes. Voici ce qu'en pense* l'équipe de La Fourmilière:

> «...il y a eu une dure bataille autour de la fermeture de deux écoles de quartier... et c'est probablement pour permettre d'en maintenir une ouverte qu'on a autorisé notre école alternative... à cause de la cohabitation... parce que si on n'était pas venu, l'école (...) aurait fermé, faute d'élèves...».

Il semble bien que le centre-ville de Saint-Jérôme se soit dépeuplé au profit des municipalités environnantes, entraînant des déplacements importants de clientèles. Les élèves ne résident plus là où sont les écoles. Les solutions à ce problème ne sont pas simples: ou on construit de nouvelles écoles, ou on transporte les élèves. Deux solutions coûteuses. Il semblerait que ce soit dans un contexte de cette nature que s'est effectué le choix d'une bâtisse pour loger La Fourmilière. Celle-ci occupe le dernier étage de l'école-hôte et dispose de trois locaux de classe. De plus, elle utilise à mi-temps un local de classe du 2e étage. Elle a aussi accès au gymnase mais seulement en dehors des heures d'utilisation par l'école-hôte.

2.2.8 La confessionnalité

Aucun document ne vient préciser la position confessionnelle de La Fourmilière. Par ailleurs, dans une pédagogie fondée sur la liberté de choix, la question se pose avec moins d'acuité. De plus, l'école offre hebdomadairement deux périodes d'enseignement religieux ou moral (la majorité des élèves sont exemptés de l'enseignement catholique). Le statut d'école confessionnelle de l'école-hôte semble être endossé par La Fourmilière. Celle-ci, comme toute école catholique, prépare les enfants à la réception des sacrements.

3. UNE ORIGINALITÉ

«...Ça va toujours être du renouveau... ici il y a toujours place à du nouveau... à des nouveaux projets...».

Ainsi s'exprimaient, lors de l'entrevue, les membres de l'équipe La Fourmilière. Ce nouveau et ce renouveau semblent souhaités par les gens. Mais en quoi consiste-t-il?

* Propos recueillis lors de l'entrevue

3.1 Une innovation

Nous allons maintenant tenter de dégager les caractères distinctifs de La Fourmilière. Ceux-ci sont en grande partie les mêmes que l'on retrouve dans toutes les écoles alternatives.

3.1.1 La provenance des élèves

Malgré le 7e principe du plan d'utilisation des locaux 1980-1985, voté par le conseil scolaire et qui stipule que «la commission scolaire tend à laisser les élèves de la maternelle et du primaire le plus près possible de leur milieu familial», les élèves de La Fourmilière proviennent de tout le territoire de la commission scolaire.

3.1.2 La liberté de choix

Les parents de 33 familles ont choisi d'envoyer leurs 51 enfants à La Fourmilière. Nous faisons l'hypothèse que les enfants ont aussi choisi de fréquenter cette école.

Les trois enseignants qui y travaillent ont demandé à y être.

À l'intérieur des activités offertes, les enfants choisissent ce qui les intéresse. Le triple choix, celui des parents, des enfants et des enseignants semble pouvoir être respecté à La Fourmilière.

3.1.3 L'organisation pédagogique

Le groupe de La Fourmilière se réclame d'une pédagogie ouverte sans vouloir toutefois être étiqueté. Ils ont voulu que ce soit une école à pédagogie ouverte et non une classe ici et là dans des écoles traditionnelles. «...on a voulu centraliser... pour que ce soit une école à pédagogie ouverte...» «... (on veut) une pédagogie ouverte intégrée à un milieu... pas seulement dans une classe... ou de 9h à 10h le matin...» «...nous on est en cheminement vers la pédagogie ouverte...» Ainsi s'exprimait le groupe lors de l'entrevue.

Les **programmes d'études** sont considérés comme des outils au service de l'enfant.

> «...nous on fonctionne à l'inverse (des programmes)... qui partent d'un objectif pour arriver à une notion... nous c'est le contraire... on part des réalisations des enfants...»

Par ailleurs, l'équipe n'est pas fermée à l'exercisation telle qu'on la retrouve à l'école traditionnelle.

> «...nous réservons des moments où les enfants sont amenés à utiliser des outils un peu plus fermés... qui permettent aux enfants de réaliser l'exercisation de certaines notions...»

Leur non-utilisation systématique des programmes repose sur la conviction suivante: «...on est sûr qu'ils (les enfants) vont atteindre tous les objectifs des programmes... si on les laisse faire...»

L'**évaluation** des élèves est conçue comme un processus continu et est essentiellement formative. Dans une pédagogie fondée sur le libre choix, considérant les programmes comme des outils, et cherchant à éliminer la compétition, l'évaluation constitue une activité importante mais devant se réaliser selon d'autres modalités que celles que l'on associe habituellement au bulletin scolaire.

À La Fourmilière, on procède deux fois par année à une rencontre d'évaluation tripartite, regroupant les parents, l'enfant et l'enseignant. Cette rencontre, d'une durée moyenne de 60 minutes, est consignée par écrit dans un «feuillet d'évaluation». De plus, à

la fin de l'année, on procède pour chaque enfant à une évaluation globale au moyen d'un instrument conçu par le milieu.

Le **regroupement des élèves** est multi-âges et constitue d'une certaine façon un groupe d'appartenance ou à tout le moins, un lieu de rassemblement. Le projet préliminaire d'octobre 1980 le précise de la façon suivante:

> «L'enfant appartient à un groupe de base, mais il peut aussi à certaines périodes de la journée et de la semaine, aller rejoindre des amis d'un autre groupe et participer à des ateliers offerts à tous».

3.1.4 L'horaire

Les élèves sont à l'école en moyenne 27,5 heures par semaine, leur temps de présence à l'école étant conditionné par les horaires des autobus des écoles secondaires. Ce temps de présence des enfants à l'école constitue un fait particulier et est le fruit de raisons circonstancielles (les autobus) et ne représente en rien la volonté des parents ou des enseignants.

3.1.5 Le mode de gestion

À ce chapitre, la situation est paradoxale puisqu'à strictement parler la gestion de La Fourmilière relève de la direction de l'école-hôte. Par ailleurs, les parents, les enseignants et les enfants vivent leur réalité scolaire quotidienne comme s'ils étaient une école dont ils auraient l'entière responsabilité. Ceci provient en partie du fait que, dès le projet préliminaire d'octobre 1980, il est question d'un conseil d'orientation qui a comme mandat de gérer l'école.

Des propos semblables sont tenus dans le document II du projet d'école alternative de février 1982 et on peut y lire:

> «Mode de gestion — L'école alternative pourrait être régie par un conseil d'orientation ou un autre comité de concertation rassemblant tous les groupes concernés (parents, enseignants, direction ou substitut)».

On voudrait voir ce conseil ou ce comité assumer toutes les tâches et rôles prescrits par la Loi 71.

Dans la réalité, on retrouve une école que les parents considèrent la leur, à un point tel que l'équipe de La Fourmilière dit:

> «...une école gérée par les parents... ça c'est bien important... Les parents ont même de la difficulté à accepter les propositions des profs... faut que ça soit vraiment senti par les parents».

> «...au début, les parents ne voulaient même pas que les profs aient droit de vote... puis on a accepté qu'ils votent».

Pratiquement, l'assemblée générale qui se réunit une fois par mois, prend toutes les décisions. Le comité de gestion, composé de 7 parents, 3 enseignants et 3 enfants se réunit à chaque semaine et voit surtout à opérationnaliser les décisions de l'assemblée générale.

3.1.6 La participation des parents

Compte tenu du type d'organisation et de fonctionnement que s'est donnée La Fourmilière, compte tenu du respect chez les enseignants du temps requis pour leur tâche, et compte tenu aussi du temps que les enfants passent à l'école, les parents doivent assumer l'équivalent de 12 périodes d'activités par semaine.

Cette participation prévue dans l'horaire des élèves, donc institutionnalisée, devient par ce fait une condition sine qua non à l'existence de La Fourmilière. À cette participation, déjà très engageante, s'ajoute la multitude de réunions auxquelles chaque parent doit prendre part.

Dans un tel contexte, les parents ont des raisons évidentes de parler de «leur» école.

3.2 Des implications

Comme nous l'avons déjà mentionné, vouloir innover, c'est-à-dire introduire un élément de nouveauté dans un système établi, signifie souvent mettre en contradiction un nombre plus ou moins grand de dimensions. Dans le cas de l'école alternative La Fourmilière, nous avons cherché à mettre en lumière certaines de ces incompatibilités.

3.2.1 La Loi de l'Instruction Publique (article 54) et la Loi 71 (article 32)

— Le conseil d'orientation

Le conseil d'orientation est décrit de façon très précise par l'article 54 de la Loi sur l'instruction publique, tant au niveau de sa composition (article 54.2), de ses fonctions (articles 54.5 et 54.6), que de certaines de ses modalités de fonctionnement (articles 54.7, 54.8 et 54.9).

Le conseil d'orientation mis sur pied à La Fourmilière n'est pas conforme à plusieurs des positions de la Loi. De plus, comme La Fourmilière n'a pas un statut d'école, on peut croire que son conseil d'orientation n'a pas d'existence légale, l'école-hôte ayant déjà son propre conseil d'orientation.

— La direction d'école

La Loi 71, par son article 32, définit les pouvoirs, devoirs et responsabilités qui appartiennent à la direction d'école. La Fourmilière, n'étant pas une école, ne peut prétendre, par un responsable fictif ou un conseil d'orientation, s'attribuer ce qui est défini à l'article 32 de la Loi 71.

3.2.2 Le régime pédagogique

L'évaluation des élèves (articles 7, 8, 22 et 23)

Le régime pédagogique par ses articles 7 et 8 pour le préscolaire ainsi que 22 et 23 pour le primaire indique clairement l'obligation qui est faite de procéder à l'évaluation des élèves au moins 5 fois par année et d'utiliser, 4 fois sur 5, des bulletins scolaires conformes aux règles* prescrites par le ministre.

Les parents et les enseignants de La Fourmilière se sont entendus sur d'autres modalités de communication des informations que celles conformes aux règles prescrites. Il semble y avoir non-respect de ces articles plutôt au niveau de la forme que du fond.

Les programmes d'études (articles 5 et 18)

Les articles 5 pour le préscolaire et 18 pour le primaire indiquent que les programmes d'étude édictés par le ministre sont obligatoires.

Ici, l'incompatibilité entre ces articles du régime pédagogique et la pédagogie ouverte, prônée par La Fourmilière, semble suffisamment grande pour être prise en

* Cf. le «Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire, version commentée et annotée, direction générale du développement pédagogique, MEQ, avril 1981».

considération. L'équipe de La Fourmilière est sensibilisée à cette dimension et en tient compte dans son deuxième document de Projet d'école alternative, où l'on peut lire en page 5 ce qui suit:

> «Par ailleurs, l'évaluation permanente de nos élèves nous permettra de nous assurer que chacun fasse les acquisitions nécessaires pour accéder sans difficulté au niveau secondaire... Nous veillerons ainsi à ce que le programme-cadre du MEQ constitue les balises devant guider l'élève dans le choix de son horaire journalier».

Ce que l'on peut retenir, c'est qu'à La Fourmilière, l'on est convaincu que les objectifs contenus dans les programmes d'études seront atteints aussi bien qu'à l'école traditionnelle.

La répartition des matières (article 43)

L'article 43 précise qu'au primaire, on doit consacrer chaque semaine un certain nombre d'heures qui varie selon les matières et les cycles. La distribution du temps par matière est précise et sert habituellement à l'élaboration des horaires de classe.

Dans une école, où l'élève choisit ses activités, il ne peut plus être question d'une répartition normalisée des matières. Encore une fois, il y a incompatibilité.

Le temps prescrit (articles 37 et 41)

L'article 37 pour le préscolaire et 41 pour le primaire détermine le temps à consacrer aux activités. Il indique un temps minimum de 11,5 heures pour le préscolaire et de 23 heures pour le primaire. Même si les élèves du primaire de La Fourmilière sont 27,5 heures à l'école, il y a respect du régime pédagogique.

La répartition du temps (article 42)

L'article 42 indique que toutes les matières énumérées à l'article 43 sont obligatoires et que la commission scolaire ne peut retrancher aucune de ces matières. Pour les mêmes raisons que celles invoquées relativement à l'article 43, soit le libre choix, il y a incompatibilité entre cet article et le fonctionnement pédagogique de La Fourmilière.

3.2.3 Règlement du comité catholique

L'article 9 du Règlement du comité catholique, repris par l'article 44 du régime pédagogique, stipule que «dans les écoles reconnues comme catholiques, un minimum de 120 minutes par semaine de cinq jours doit être consacré à l'enseignement religieux».

Cette disposition, ou celle touchant l'enseignement moral (article 44 du régime pédagogique) est incompatible avec une pédagogie du libre choix. Ce qui ne signifie nullement que l'école néglige ses devoirs dans ce domaine, mais plutôt qu'elle ne le fait pas conformément aux modalités imposées.

4. UNE RÉALISATION

En septembre 1982, après presque deux années de travail soutenu, un groupe de parents obtient l'ouverture d'une ressource pédagogique innovatrice qu'ils ont baptisée l'école La Fourmilière. Cette école dite à pédagogie ouverte, se retrouve avec une soixantaine d'enfants, leurs parents et trois enseignants dans une bâtisse déjà habitée par une école traditionnelle. Nous allons d'abord regarder de plus près ce que La Fourmilière a vécu pendant cette première année de fonctionnement, pour ensuite tenter d'esquisser son avenir.

4.1 Un vécu

Les parents. —

Malgré un cheminement commun assez long, les parents ne constituent pas pour autant un groupe homogène. Il semble que l'on retrouve chez ceux-ci principalement deux sous-groupes, qui pratiquement correspondent aux deux comités de travail créés à l'intérieur du Mouvement pour une école alternative. Le premier traitait des questions pédagogiques et le second s'intéressait plus spécifiquement aux aspects gestionnels. Cette dichotomie nous la sentons lors de l'entrevue, par des propos tels que:

> «...il y a deux tendances dans l'école... ceux qui philosophent... qui veulent participer à tout... on ne peut prendre aucune décision sans que tous les parents soient consultés... puis il y a l'autre tendance, des parents très pratiques, très efficaces... (qui disent) les profs vous connaissez ça la pédagogie... on vous fait confiance...»

Dans l'esprit des parents, il ne fait aucun doute que l'école leur appartient, et c'est évident dans les propos recueillis «... au début, c'est que les parents disaient l'école est à nous, le pouvoir aux parents... ils rentraient (dans les classes) et disaient aux profs quoi faire...»

Cette période, au dire de tous, fut à la fois tumultueuse, épuisante et déterminante. Ce fut à un point tel qu'il a été demandé aux parents de rester chez eux pendant un mois, le temps d'organiser l'école. Et comme, ils le disent si bien: «... c'est pas drôle de monter une école... les parents se réunissaient 2 à 3 fois par semaine...»

Par ailleurs, lorsque ces parents font le bilan de cette première année, ils s'entendent généralement pour dire:

> «...qu'ils ont trouvé l'expérience fort impliquante et même exigeante, mais que les résultats observés leur semblent d'emblée positifs...»[1]

Les enfants. —

Le bilan 1982-1983 de l'école La Fourmilière présente les commentaires suivants, formulés par les enfants:

> «On aime mieux les matières ici que dans nos écoles de quartier».
>
> «Faire des projets personnels, c'est tellement plus intéressant».
>
> «On apprend, on n'attend pas après le professeur».
>
> «Les ateliers multi-âges sont profitables à tout le monde».

Les enseignants. —

Contrairement aux parents qui, pour certains, travaillent ensemble depuis plusieurs années, les trois enseignants ne sont entrés en scène que quelques mois avant l'ouverture de l'école. Le bilan de l'école rapporte, à leur sujet, les constatations suivantes:

> «S'ils n'ont pu, dès le départ, dans les conditions décrites, assumer tout le leadership que parents et enfants attendaient d'eux, ils ont eu de plus en plus d'initiatives heureuses...».

Après le choc du début, l'adaptation semble s'être faite pour les enseignants.

La cohabitation

> «...le personnel de l'école-hôte a appris notre venue juste avant de partir en vacances (d'été)...»

[1] Cf. École La Fourmilière, bilan 1982-1983 et prospective 1983-1984, 23 mars 1983, pp. 2 et 3.

«...on était d'abord dérangeant... ça a pris du temps pour qu'ils constatent qu'ils pouvaient tirer avantage de notre présence...»*

Malgré le fait que tout le monde semble avoir réussi à trouver un modus vivendi, il demeure que le désir premier de La Fourmilière est d'avoir sa propre bâtisse. Cet avis est partagé par la direction de l'école-hôte, qui dit dans le bilan de l'école La Fourmilière 1982-1983: «je serais portée à croire, qu'une expérience d'organisation d'école à pédagogie ouverte devrait se vivre sans cohabitation...»

Ces propos sont repris par les enfants qui disent vouloir une école pour eux seuls.

4.2 Un avenir

Lorsque l'école La Fourmilière a déposé le 23 mars 1983, son bilan 1982-1983 et ses prospectives 1983-1984, c'était dans le but de solliciter, auprès du conseil des commissaires, une reconduction du projet.

La question à se poser est celle-ci: l'école a-t-elle un avenir et si oui, quels en sont les principaux indicateurs?

Dans le cas d'une organisation pédagogique, possédant un caractère si distinctif, le premier gage d'avenir repose sur la demande d'inscriptions des parents. L'école La Fourmilière a terminé l'année avec 51 élèves dont 45 reviendront en septembre 1983. Limitée par le nombre de locaux à sa disposition, l'école compte recevoir, en septembre 1983, 68 élèves, c'est-à-dire plus d'une vingtaine de nouvelles inscriptions. Dans le contexte, cela pourrait être considéré comme un signe de vitalité de La Fourmilière.

Par ailleurs, de nombreux problèmes, particulièrement associés au transport des élèves, s'ils ne se règlent pas, pourraient handicaper de façon importante l'organisation et le fonctionnement de l'école. Que les parents soient obligés d'assumer à chaque semaine 12 heures d'activités auprès des enfants, représente une forme de fragilité organisationnelle qui doit être considérée en regard du long terme.

Le non-respect de règlements du MEQ ne semble pas devoir compromettre l'avenir de La Fourmilière et ceci dans la mesure où la commission scolaire accepte la situation et que les parents ne formulent aucun grief.

Les ressources financières octroyées jusqu'à maintenant à La Fourmilière, sur la base de la parité avec les autres écoles, semblent insuffisantes. Car ce qu'il faut savoir, c'est que moins une école possède d'élèves, plus le coût per capita des services est élevé. Et une école à 68 élèves peut très difficilement se financer sur la base d'une budgétisation utilisée pour les écoles de taille normale. C'est par son expérience vécue, que l'équipe de La Fourmilière en est venue à réclamer, dans son bilan 1982-1983, et prospective 1983-1984, un supplément budgétaire de 4 000$ ainsi qu'une solution à son problème de transport. De plus, l'école prévoit solliciter les parents et le milieu pour une somme d'environ 4 000$. Nous tenons à ajouter qu'il est périlleux de planifier ses dépenses en escomptant des revenus aussi incertains, surtout à long terme, que ceux provenant de la sollicitation qu'elle soit privée ou publique.

Le nombre d'enseignants affectés à La Fourmilière devra être déterminé avec soin car un surplus d'effectifs a des incidences considérables au niveau budgétaire. Ce que La Fourmilière ne peut se permettre de supporter une seconde fois.

---

* Propos recueillis lors de l'entrevue.

Ces considérations étant faites, la survie du projet La Fourmilière repose entièrement entre les mains des commissaires. Ceux-ci ont accepté par voie de résolution de reconduire le projet de l'école alternative La Fourmilière pour l'année 1983-1984.*

Nous terminons en rappelant qu'il serait plus juste de parler du secteur alternatif de l'école-hôte plutôt que d'une véritable école alternative.

* La proposition de reconduire le projet a été votée majoritairement, 12 pour et 6 contre. (Cf. la résolution R-247-1/DG)

DEUXIÈME PARTIE

L'AIDE AUX DÉCROCHEURS

CHAPITRE 3

LE CADRE THÉORIQUE

1. UN BREF HISTORIQUE

Au Québec, c'est au début des années '70 qu'on voit apparaître de la littérature sur le phénomène des décrocheurs. Avant 1970, il ne semble pas que le phénomène, même s'il existait, était perçu comme un problème. C'était plutôt une alternative à l'école. Quitter l'école signifiait aller travailler; on entendait alors des parents dire à leurs enfants: «Si tu veux pas aller à l'école, et bien va travailler».

Il a fallu attendre que la CECM, en 1971 plus précisément, par son bureau de la statistique, produise un document* «de travail» sur le problème des drop outs pour que s'éveille lentement un intérêt pour ce phénomène. Dans l'étude de la CECM (1971), on évaluait le taux de drop outs au secondaire, pour l'année scolaire 1967-1968, à 5,6% pour ensuite se stabiliser au début des années '70 à environ 4%. À ce moment-là, à la CECM, 83,4% des drop outs avaient abandonné l'école pour aller travailler. Les chiffres fournis étaient impressionnants. Le phénomène de l'abandon scolaire venant d'être quantifié, on pouvait maintenant se faire une idée plus précise de l'ampleur du problème.

Au même moment, le Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle (CQEE) publie en novembre 1971, une étude de Bernard Quesney sur l'abandon des études.

Sauf pour quelques petites études-maison, ce n'est que vers 1975 que la prise de conscience se généralise. Des thèses** commencent à se réaliser sur le sujet de l'abandon scolaire ce qui habituellement est un indice sûr de la popularité du sujet.

La division des services spéciaux de la CECM, par son comité d'étude sur l'abandon scolaire, publie en juin 1975 une étude intitulée «L'abandon scolaire au secondaire». À cette époque, on menait des études*** sur les milieux défavorisés cherchant à établir des corrélations entre ces milieux et l'abandon scolaire. Cette étude (1975) de la CECM indiquait en 1973-1974, un taux d'abandon de 8,6%. Le cri d'alarme vient d'être lancé. Presqu'au même moment, en décembre 1975, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec publie un Rapport**** de recherche sur le vécu scolaire de «drop outs» et d'élèves secondaires. Cette étude se veut beaucoup plus large, géographiquement parlant, plus précise quant à la définition de l'abandon scolaire et plus différentielle sur l'identification du drop out.

À ce stade-ci de l'exploration du phénomène, on cherche plutôt à savoir qui abandonne, dans quel contexte et pour quelles raisons, plutôt que de chercher une façon de ramener ces jeunes aux études. On est inquiet à cause du taux élevé d'abandons, on veut trouver des moyens pour le réduire. C'est pourquoi les recommandations des principales études proposent des moyens pour enrayer le départ de ces étudiants.

En mai 1976, le MEQ, par sa direction générale de la planification, produit deux rapports de recherche, le premier***** portant sur l'aspect quantitatif du phénomène et le

---

* Cf. Étude sommaire sur le problème des «**drop outs**» **au secondaire français**, document de travail, bureau de la statistique, service de l'informatique, CECM le 14 mai 1971.

** Cf. Murray, Yves (1974). **Abandon scolaire; revue et synthèse des caractéristiques de personnalité et du développement personnel**, mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

*** Cf. Conseil scolaire de l'île de Montréal (1974). **Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal**. Montréal.

**** Cf. Cette recherche de la Fédération des commissions scolaires est connue sous le nom de **L'école abandonnée**.

***** Cf. Objectif de l'éducation (mai 1976). **Les abandons scolaires. Importance quantitative du phénomène**. Direction générale de la planification, ministère de l'Éducation.

second* sur l'aspect qualitatif de ce phénomène. L'auteur souligne les problèmes méthodologiques énormes reliés à l'absence d'une seule et même définition opérationnelle de l'abandon scolaire. Il a tenté de catégoriser les raisons motivant les abandons et par ce biais catégoriser les drop outs. On évoque pour expliquer l'abandon scolaire des raisons liées au travail, des raisons associées aux difficultés vécues à l'école et des raisons associées à la famille.

En juin 1977, le MEQ publie une petite brochure** sur les abandons scolaires qui reprend les principales constatations issues des deux recherches de 1976.

La direction générale des réseaux du MEQ publie en octobre 1979 une série de documents portant sur la prévention de l'abandon prématuré. Le MEQ cherche, pour l'ensemble du Québec, à concerter l'intervention préventive en regard de l'abandon scolaire en sensibilisant et en instrumentant surtout ses enseignants.

On aborde au début des années '80, la phase de dépistage. On cherche à identifier le décrocheur potentiel afin de pouvoir intervenir de façon préventive. Le MEQ, via sa direction générale des réseaux, met en 1980 à la disposition des commissions scolaires un instrument*** de prédiction.

À partir des années '80, la problématique s'élargit et l'on parle d'insertion**** sociale et professionnelle des jeunes et de toutes les réalités qui peuvent s'y associer.

Cela fait déjà plusieurs années que les services de l'éducation des adultes offrent des services à une clientèle d'étudiants adultes constituée en bonne partie d'anciens décrocheurs. Ce n'est qu'en septembre 1981, que la CECM dépose un projet***** qui vise la clientèle immédiate des décrocheurs. C'est via l'école Marie-Anne où se donnaient des cours le soir aux étudiants qui voulaient terminer leur secondaire V, que démarre l'opération: Retour aux études des décrocheurs.

Le conseil des commissaires de la CECM, lors de sa session régulière du 4 février 1981, adoptait par résolution (no. IV), «le projet d'ouverture d'une école pour dispenser, de jour, des cours spéciaux aux élèves qui ont prématurément abandonné leurs études et qui désirent les reprendre pour obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires». ******

Ce geste a marqué le début de la mise en place de ressources pour décrocheurs. En effet, par la suite, plusieurs commissions scolaires ont mis sur pied des ressources plus ou moins similaires. Chaque milieu l'a fait selon sa personnalité. Nous étudierons deux de ces milieux.

---

* Cf. Objectif de l'éducation (mai 1976). **Les abandons scolaires. Les raisons.** Direction générale de la planification, ministère de l'Éducation.

** Cf. Direction des politiques et plans (juin 1977). **Les abandons scolaires, importance, raisons, coûts, stratégies d'interventions.** MEQ.

*** Cf. Direction générale des réseaux (édition 1980-1981). **L'école ça m'intéresse. Instrument pour prédire l'abandon scolaire.**

**** Cf. Service de la recherche (avril 1981). **La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions.** MEQ.

***** Cf. Service des projets éducatifs, décembre 1980.

****** Propos tiré du rapport final d'évaluation 1981-1982, sur l'école secondaire Marie-Anne.

2. QUELQUES CONCEPTS

Historiquement, la première difficulté rencontrée dans l'étude du phénomène de l'abandon scolaire était à la fois méthodologique et conceptuelle. En effet, on n'arrivait pas à s'entendre sur «qui» était un décrocheur. Pas de définition opérationnelle convenue de l'identité du décrocheur, donc confusion dans les recherches. Depuis, certains consensus se sont établis, ce qui nous permet de préciser assez aisément les principaux aspects de la question.

Qui est décrocheur?

La plupart des définitions, quelque peu articulées, associent au terme de décrocheur l'abandon de l'école avant l'obtention d'un diplôme. Nous préférons la définition proposée par le comité régional* de l'information scolaire et professionnelle et qui propose la définition suivante: «Un étudiant qui a mis un terme, volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement, à son programme d'études et qui s'est clairement retiré du système scolaire avant l'obtention d'un diplôme de son niveau».

Cette définition est suffisamment large pour englober tous les types de décrocheurs. L'abandon scolaire est ainsi associé à l'abandon de la poursuite des études pour l'obtention d'un diplôme.

Pour être plus précis dans la définition des termes, nous devrions appeler «stop out», les étudiants qui quittent l'école avec l'intention d'y revenir. Évidemment, lorsqu'ils raccrochent, ces étudiants ont une motivation bien différente des autres.

Pourquoi l'abandon scolaire?

D'une façon générale, les auteurs s'entendent pour identifier trois grandes catégories de raisons entraînant l'abandon scolaire:

1. les raisons associées au milieu familial: foyer désuni, décès d'un parent, soutien de famille, absence de support parental, etc...;
2. les raisons associées aux expériences personnelles: grossesse (garde de l'enfant), problèmes avec la justice (vols, drogue, prostitution...), besoin d'indépendance, sentiment de ne pas avoir sa place à l'école, etc...;
3. Les raisons associées à l'école: incapacité à observer des règlements, inadaptation aux méthodes d'enseignement, mauvaises relations avec des professeurs, programmes d'études inadaptés aux besoins, sentiment d'isolement dans l'école, non-appartenance à un groupe, sentiment d'être trop vieux, incapacité de réussir, frustration engendrée par les échecs.

Tout le monde s'entend pour reconnaître qu'un élève, qui abandonne l'école, le fait au moment où celle-ci est devenue insupportable. Et le geste posé dans ces circonstances, est profondément dramatique.

Quand devient-on décrocheur?

C'est habituellement dans un moment de désespérance que le jeune quitte l'école. C'est-à-dire au moment où il a le plus besoin d'aide. Par contre, le jeune décrocheur, celui de 14 ou 15 ans, étant plus proche de l'enfance que de l'âge adulte, pose souvent ce geste de façon irraisonnée, avec un fond de pensée magique. Son irréalisme et son inconscience le caractérisent. Le décrocheur, de 16 à 18 ans, connaît habituellement mieux les règles du jeu et sait ce que la vie lui propose. La réalité qui les attend dans ce monde extérieur de l'école, sera très souvent pénible à vivre dans les deux situations.

* Il s'agit de la région de Montréal.

Qui devient raccrocheur?

Celui qui est «tanné» de se faire entretenir par ses parents, celui qui a trouvé pénible la recherche (inutile) d'un emploi, celui qui a enfin compris ce qu'il voulait, celui-là risque de revenir et de raccrocher aux études.

Les bonnes intentions qui animent ces jeunes raccrocheurs n'éliminent pas pour autant leurs problèmes. Leur immaturité, leur insécurité, leur sentiment de dévalorisation, etc..., tout ça est prêt à éclater au moindre échec vécu. Ils demeurent les mêmes. Ils demeurent des «décrocheurs potentiels, à haut risque».

En fait, pour pouvoir devenir un véritable raccrocheur, il faut avoir vraiment décroché de l'école, c'est-à-dire , décroché de celle qui symbolise tant d'échecs.

Où peut-on raccrocher?

C'est habituellement dans un centre d'éducation des adultes que les ex-décrocheurs peuvent tenter un retour aux études. Il n'y a pas d'alternative, ces décrocheurs ont définitivement éliminé la polyvalente comme régime de vie pour reprendre les études. Trop de mauvais souvenirs y sont associés.

Quand peut-on raccrocher?

En principe, n'importe quand. En effet, avec le système des entrées et des sorties variables qu'utilise le service de l'éducation des adultes, il n'y a pas de limite. À condition que ça ne devienne pas un va et vient continuel. Ces centres d'éducation des adultes ont une tradition de fonctionnement qui allie le sérieux à la souplesse. Le raccrocheur doit s'habituer à y exercer sa liberté.

Comment demeurer raccrocheur?

Un étudiant qui réussit à contrôler ses retards et son absentéisme a de fortes chances de demeurer aux études. Ces deux indicateurs se sont avérés très fiables par leur capacité de prédire qui allait demeurer raccroché aux études.

Le concept d'école

Les propositions faites aux décrocheurs possèdent toute la marque du système scolaire dont elles proviennent. Ce n'est pas l'école sur mesure qu'on leur propose, c'est plutôt le passage d'un régime pédagogique à un autre.

CHAPITRE 4

ÉTUDES DE CAS

1 - ÉCOLE POUR DÉCROCHEURS ET DÉCROCHEUSES

(commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes)

1. UN CONTEXTE

1.1 Des valeurs aux besoins

Pour une commission scolaire qui s'est donnée comme mission d'amener de jeunes adolescents à devenir de jeunes adultes heureux et épanouis, il est toujours pénible de constater que l'organisation des services que l'on propose ne réussit pas à satisfaire tous ces jeunes.

Et comme le rappelle le Livre vert:

> «L'école secondaire au Québec doit veiller à ce que les jeunes qui arrivent de l'école élémentaire continuent de se développer sur le plan individuel et sur le plan social, amorcent leur orientation personnelle et deviennent des agents de progrès social». *

Si l'on croit à l'éducation des jeunes et si l'on estime que l'école est un milieu valable à cette fin, on cherchera à faire en sorte que le maximum de jeunes en tirent profit. Chercher à récupérer des jeunes qui ont abandonné l'école, c'est se confronter à deux interrogations. La première consiste à se demander «Pourquoi les jeunes abandonnent l'école?» Une telle interrogation peut conduire à une remise en question de l'école dans sa forme actuelle. La seconde question est plutôt a posteriori et consiste à se demander «Comment réussir à ramener à l'école ces étudiants qui ont décroché?»

Vouloir répondre à cette seconde question ne signifie aucunement qu'on se désintéresse de la première, à savoir, la prévention de l'abandon scolaire.

Chercher à ramener ces élèves à l'école confirme la valeur que l'on confère à cette institution.

Puisqu'une telle démarche origine de la commission scolaire, via ses services éducatifs**, il faut y voir une préoccupation d'améliorer les services existants, plutôt que de les contester.

Il y va du devoir de la commission scolaire, en conformité avec sa mission, d'assurer à chacun de ses élèves les meilleurs services possibles. Même si, au sens de la Loi sur l'instruction publique, l'obligation de scolariser la fréquentation s'arrête lorsque les élèves ont 16 ans***, il n'est pas interdit a la commission scolaire de vouloir permettre à tous ces étudiants d'atteindre un développement optimal.

1.2 Des besoins à la solution

Le contexte à l'intérieur duquel on en vient à préciser un besoin est souvent révélateur de la nature même de ce besoin. Ainsi, avoir le besoin, en avril 1982, d'organiser une ressource pédagogique pour décrocheurs n'est ni le fruit du hasard ni le résultat d'une volonté individuelle. Nous allons examiner maintenant plus en détail les réalités conjoncturelles qui ont amené les responsables de la commission scolaire à décider d'une solution bien précise à un problème réel.

Phénomène de l'abandon scolaire. —

Depuis les années '75, plusieurs études ont été menées sur le sujet préoccupant de l'abandon scolaire. Une publicité assez large a été accordée au phénomène. En effet, les

* Repris du Livre vert, page 43, paragraphe 3-46.

** Se sont concertés les services de l'enseignement, les services aux étudiants et les services de l'éducation des adultes.

*** Sauf pour les élèves handicapés qui ont droit à une éducation prolongée jusqu'à 21 ans.

media, journaux, radio et télévision ont largement fait état de la situation alarmante vécue dans les polyvalentes.

Annuellement, les statistiques de la fréquentation indiquaient un nombre grandissant d'élèves qui abandonnaient l'école. Il n'y a qu'à se rappeler que la commission scolaire a identifié dans les cinq dernières années, 1 882 élèves qui ont abandonné l'école et qu'elle estime à 3,2% le nombre d'élèves qui abandonnent à chaque année, pour constater l'importance du problème.

Lorsqu'on sait que la très grande majorité des jeunes qui ont abandonné l'école se retrouve bénéficiaire de l'aide sociale ou au mieux prestataire de l'assurance-chômage, il est facile d'évaluer les coûts sociaux que représentent ces abandons.

Surplus de personnel. —

On ne peut ignorer la baisse sensible des clientèles scolaires qui, associée à des modes nouveaux et restrictifs de calcul des enseignants, suscite des inquiétudes tant chez les enseignants qu'au niveau de la commission scolaire qui veut pouvoir maintenir la qualité de ses services.

La population étant aussi à la baisse à l'éducation des adultes, le service se voyait dans l'obligation, pour septembre 1982, de mettre un enseignant en disponibilité. Nous savons par ailleurs que la commission scolaire n'a procédé à aucune mise en disponibilité à l'enseignement régulier.

Si nous ajoutons à ces quelques considérations le fait que les décrocheurs acceptaient de revenir aux études à la condition expresse que ce ne soit pas comme étudiant régulier de jour, à la polyvalente, il devient assez évident que la solution prendrait la forme d'une ressource pédagogique organisée par les services d'éducation des adultes.

1.3 De la solution à la mobilisation

Lorsqu'un problème est identifié, et qu'on a dégagé l'orientation que devra prendre la solution, il reste à mobiliser les énergies nécessaires à l'opérationnalisation de cette solution. Nous utilisons le concept de mobilisation dans son sens fondamental c'est-à-dire de «faire appel à un groupe pour une oeuvre collective». Il ne s'agit pas ici du concept de mobilisation tel qu'on peut le retrouver associé aux situations conflictuelles.

Si l'équipe en place a dû mobiliser ses énergies, ce n'était pas pour lutter contre des oppositions existantes mais bien pour approfondir une problématique et préciser une solution. Dès le début, en avril 1982, un comité inter-services, incluant le directeur général, est constitué. Celui-ci s'est donné comme mandat de produire dans les plus brefs délais, un projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses. Une étude de la clientèle des décrocheurs, avec le concours du service de l'informatique, a été réalisée afin d'établir la réalité du besoin. D'autre part, on procédait à l'analyse des contraintes techniques, comme le rattachement administratif des élèves, la transférabilité des budgets, les modalités d'engagement des enseignants, l'estimation des coûts, la localisation des élèves, etc.

Toutes ces données ont été recueillies et réunies dans un document intitulé «Projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses, commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, Services de l'éducation des adultes, juin 1982». On s'était fixé comme date limite, la réunion, le 28 juin 1982, du comité exécutif des commissaires. Les vérifications en regard de la faisabilité du projet ont été faites auprès du bureau régional du MEQ.

Face à l'impossibilité d'en venir à une entente avec le syndicat des enseignants, au sujet des mécanismes de sélection des enseignants du régulier, les autorités de la commission scolaire ont tout de même décidé de procéder.

C'est ainsi que le 28 juin 1982, le comité exécutif des commissaires, après avoir étudié la proposition, autorisait par résolution* le projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses.

2. UN PROJET

2.1 Un historique

Le phénomène de l'abandon scolaire est étudié depuis un certain nombre d'années et ce n'est que tout récemment que les commissions scolaires du Québec ont entrepris d'organiser des services pour cette clientèle.

Étudions plus attentivement le cheminement du projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses réalisé par la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

— Avant avril 1981:
- Observation du phénomène des abandons scolaires
- Production d'articles et de rapports de recherche par les cadres et professionnels de la commission scolaire
- Vaste sensibilisation à la problématique

— Avril 1981:
- Participation d'un conseiller du service de l'éducation des adultes à un congrès ABE à Providence aux États-Unis: approfondissement du modèle américain d'aide aux décrocheurs de Kansas City
- Discussions de la problématique à la table de gestion du service de l'éducation des adultes

— Janvier 1982:
- Rédaction d'un avant-projet d'école pour décrocheurs
- Consultation auprès des services de l'enseignement régulier et des services aux étudiants
- Formation d'un comité inter-services, incluant l'enseignement régulier et l'éducation des adultes

— Janvier 1982 à juin 1982:
- Rédaction d'un projet d'école pour décrocheurs
- Dépôt du projet aux commissaires

— 28 juin 1982:
- Le comité exécutif des commissaires accepte par voie de résolution, le projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses (résolution no 821-483-E).

* La résolution no 812-483-E indique une acceptation unanime du projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses

— Juin 1982 à août 1982:
  - Recrutement de la clientèle
  - Lettre d'information aux décrocheurs des trois dernières années
  - Publicité dans les journaux locaux
  - Recrutement du personnel
  - Préparation des milieux d'accueil

— 15 août 1982:
  - Rencontre d'information avec les élèves intéressés
  - Entrevues individuelles d'orientation

— 13 septembre 1982:
  - Accueil des premiers élèves

Il aura fallu pratiquement 18 mois de travail pour permettre à quelque 105 élèves décrocheurs de réintégrer l'école.

2.2 Des caractéristiques

Nous allons maintenant passer en revue les principales composantes organisationnelles de cette ressource pédagogique innovatrice qu'on appelle l'école pour décrocheurs et décrocheuses à la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

2.2.1 La ressource pédagogique

S'il s'agit d'une école au sens d'une organisation de services fondée sur un concept pédagogique, on peut dire qu'il y a «une école pour décrocheurs» à Blainville-Deux-Montagnes. Sinon, il faut parler concrètement de deux bâtisses qu'on appelle des centres d'éducation des adultes auxquels appartiennent les étudiants.

Au total, une soixantaine (60) de places-étudiant sont ouvertes, ce qui représente environ 105 étudiants qui fréquentent à temps partiel ou à temps complet l'un des deux centres d'éducation des adultes prévus à cette fin.

Ces 60 places sont réparties à peu près également entre l'horaire de jour et celui de soir.

Situées à bonne distance l'une de l'autre, ces écoles sont des entités physiques réellement distinctes. Si on ajoute à cela, deux directions, deux équipes d'enseignants et deux horaires, il s'agit en fait de deux réalités administratives bien distinctes.

Ce qui nous fait dire qu'il n'y a qu'un seul et même concept à la base, réside dans le fait que les étudiants peuvent passer d'un horaire à un autre, donc changer de bâtisse mais cela tout en demeurant dans la même organisation pédagogique, c'est-à-dire en conservant le même type de démarche, le même type d'encadrement, les mêmes objectifs et surtout le même climat socio-pédagogique.

L'on peut parler aussi d'une seule école lorsqu'on considère le rattachement administratif des étudiants. Cet aspect sera étudié en détail en 3.1 où l'on abordera le caractère innovateur de l'école.

2.2.2 Les étudiants

Le recrutement. —

Au moyen d'un relevé fait par l'informatique, on a identifié pour les cinq dernières années, 1 882 élèves qui pour toutes sortes de raisons avaient abandonné l'école. On a fait parvenir une lettre à chacun de ces élèves leur expliquant les grandes lignes du projet. De plus, on a utilisé les journaux locaux pour publiciser le projet. Cette campagne de publicité a suscité beaucoup d'intérêt: 110 personnes se sont montrées très intéressées. Le 15 août 1982, on organisait à l'intention de ce groupe une séance d'information. Dans la semaine qui a suivi, on a procédé à des rencontres individuelles d'orientation qui ont amené environ 105 inscriptions.

Critères d'admission. —

Sont admissibles, les étudiants qui présentent les caractéristiques suivantes:*

- avoir moins de 21 ans ans 30 septembre
- avoir abondonné l'école depuis au moins un an
- avoir un horaire (de cours) au moins à mi-temps
- présenter une motivation suffisante
- accepter les règlements en vigueur au centre d'éducation des adultes fréquenté

Les caractéristiques. —

Les propos qui suivent, ont été recueillis par le conseiller lors des entrevues individuelles d'étudiants avant leur admission.

— La quasi totalité admet franchement et spontanément: avoir «foxé»; avoir «niaisé»; avoir touché à la drogue; avoir été «écoeurés» de l'école; avoir été en conflit avec les professeurs; avoir connu des troubles familiaux graves; avoir travaillé pendant la ou les grève(s) des enseignants et avoir préféré continuer à travailler plutôt que de retourner à l'école.

— Tous ceux qui avouent franchement avoir été expulsés de l'école disent qu'à la place du directeur d'école, ils auraient fait la même chose et même plus encore.

— Certains vivent chez leurs parents, d'autres en appartement, certains vivent seuls, d'autres en couple. Plusieurs sont prestataires d'assurance-chômage ou bénéficiaires de l'aide sociale.

— La très grande majorité semble être des adultes qui veulent terminer leurs études, suite à leur expérience hors de l'école.

— Plus de 80% de ces étudiants préfèrent demeurer à la maison plutôt que de retourner à une polyvalente (refus catégorique du système régulier).

Ces jeunes adultes, en fait, ont une caractéristique commune: celle d'être face à un avenir incertain mais généralement tragique sur le plan humain. C'est ce qui fait dire à un membre de l'équipe: «... notre clientèle n'est pas identifiée mésadaptée socio-affective... mais elle en a les caractéristiques».**

Tous les étudiants ont plus de 16 ans et moins de 21 ans, avec une moyenne d'âge d'environ 18 ans.***

---

* La liste de ces critères provient des réponses obtenues du questionnaire de recherche, mai 1983, p. 5

** Propos recueillis lors de l'entrevue

*** Plus précisément de 17,7 ans pour les étudiants du centre à horaire de jour et 18 ans pour l'autre

2.2.3 Le personnel

Les 60 places-étudiant génèrent selon le mode de calcul du nombre d'enseignants, un total de 3,64 enseignants. Ces 3,64 enseignants représentent 158 928,52$.* Une partie de cette somme a permis l'engagement d'enseignants pour un total de 3 150 périodes.

La commission scolaire et le syndicat des enseignants n'ont pu conclure une entente qui aurait permis à des enseignants du régulier de passer à l'éducation des adultes. Le syndicat alléguant l'imperméabilité entre les deux secteurs.**

> «...Lorsqu'on les a consultés au mois d'avril et mai 1982, le syndicat a dit «non» parce que c'est deux tâches différentes...
>
> ...La tâche du jour, c'était dans ce temps-là, 1 100 minutes/semaine bien définie sur un temps entre le 1er septembre et le 30 juin avec 200 jours de travail, avec des disciplines bien identifiées... le français, les mathématiques.
>
> ...Vu que le décret est non-perméable entre les adultes et puis le jour... nous (le syndicat) on n'est pas d'accord...»***

Dans les faits, les chapitres 8 et 11 du décret constituent en quelque sorte deux conventions distinctes. Le syndicat a voulu éviter d'asseoir les enseignants entre deux chaises. Devant l'impossibilité d'une entente avec le syndicat, le service de l'éducation des adultes est appelé à procéder à l'engagement du personnel enseignant dont il a besoin.

De plus, on dispose d'un demi-conseiller aux étudiants pour chacun des deux centres. Il s'occupe du rendement et de l'encadrement pédagogique des étudiants.

Un conseiller d'orientation s'est joint à l'équipe à partir d'octobre 1982.

> «...la première année, on a demandé le conseiller en orientation au mois d'octobre... il a travaillé pratiquement toute l'année en pompier...»***

Ce conseiller d'orientation s'occupe des problèmes personnels des étudiants.

D'une façon générale, tout le personnel des centres que fréquentent les décrocheurs est mis à contribution. Ce qui fait dire à l'équipe: «...pour le personnel des centres, ça fait une augmentation de tâche qui n'est pas compensée par des ressources additionnelles...»***

2.2.4 Le financement

Sur la base d'une clientèle déclarée au 30 septembre, équivalant à 60 élèves à temps complet, on a appliqué les trois premiers articles**** des règles administratives des commissions scolaires pour obtenir un budget global.

De ce budget, ont été transférés au service de l'éducation des adultes, les crédits nécessaires à la réalisation du projet. Techniquement, pour être plus précis, ce sont les déficits d'opérations engendrés par le projet qui ont été absorbés par le budget global de la commission scolaire.

---

* Calculé selon le mode suivant: 60/14.8945 x 39.453$ = 158 928.52$

** À ce moment-là, il n'y avait pas de surplus de personnel à l'enseignement régulier.

*** Propos tirés de l'entrevue.

**** Article I (personnel enseignant), article II (autre personnel), article III (autres coûts).

C'est sur la base des allocations attribuées au prorata du nombre d'étudiants que le service de l'éducation des adultes a pu procéder à l'engagement d'enseignants pour un total de 3 150 périodes, ainsi qu'obtenir les services d'un conseiller aux étudiants et d'un conseiller d'orientation à mi-temps. De plus, on a procédé à des dépenses mineures telles que passation de tests, achat de matériel, etc. sur la base du même budget.

La participation financière de l'étudiant est sollicitée pour l'ouverture de son dossier (10$ par étudiant) et pour l'achat de matériel didactique périssable (25$ par étudiant). La scolarité comme telle est gratuite ainsi que tous les volumes scolaires, les livres de références, le matériel de laboratoire, etc...

2.2.5 L'organisation pédagogique

Le régime pédagogique* en vigueur à l'éducation des adultes sous-tend toute l'organisation pédagogique proposée aux décrocheurs. Les caractéristiques essentielles de ce régime sont les suivantes:

- «Matières académiques menant à l'obtention d'un diplôme de secondaire V donné par le ministère de l'Éducation du Québec.
- Régime d'enseignement individualisé (oblige l'étudiant à prendre en charge son propre projet éducatif, respecte le rythme d'apprentissage de chaque individu à l'intérieur de certaines limites; permet un profil de cours individualisé, compte tenu des acquis et des objectifs personnels).
- Programme par objectifs de comportement et évaluation par tranche, encourageant un progrès continu.
- Encadrement maximal et progression continue (feuille de route pour toutes les matières; rencontres hebdomadaires pour le suivi pédagogique par le conseiller aux étudiants; information scolaire et professionnelle; orientation; réunions du personnel des centres afin d'évaluer chaque cas de façon régulière).
- Entrées périodiques et sorties variables. (Nous recevons un étudiant quand il est prêt à commencer ses études, et il nous quitte quand il les a terminées; il n'existe pas de dates fixes). La place d'un étudiant qui termine est immédiatement occupée par un autre en attente, ce qui maximise l'utilisation des ressources.
- Les études peuvent se faire le jour ou le soir, dépendant des disponibilités des étudiants, respectant leur horaire de travail, à temps plein (5 jours/semaine) ou à temps partiel»**

On vise par ce projet, une intégration maximale des décrocheurs à la population adulte qu'on retrouve habituellement dans un centre d'éducation des adultes. Il faut retenir que tout l'apprentissage se fait sur une base individuelle et rend donc chaque étudiant responsable de sa démarche.

Contrairement au régime pédagogique du secondaire, celui de l'éducation des adultes permet de tailler sur mesure un programme d'étude pour chacun des étudiants.

---

* Cf. «**Procédures administratives et renseignements pédagogiques**», à l'usage des commissions scolaires et régionales, Direction générale de l'éducation des adultes, MEQ. 1982-1983 (Cahier II).

** Cf. «Projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses», service de l'éducation des adultes, commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, juin 1982.

3. UNE ORIGINALITÉ

Afin d'atteindre et de motiver ces étudiants qui avaient abandonné l'école, il a fallu élaborer une solution en conséquence. Elle devait être à la fois motivante pour les étudiants et administrativement réalisable.

C'est donc cette solution avec son caractère innovateur et les implications qu'elle comporte que nous allons maintenant tenter d'identifier.

3.1 Une innovation

Le caractère essentiellement innovateur de cette ressource pédagogique pour décrocheurs ne réside pas dans le fait qu'on les retrouve au niveau de l'éducation des adultes. Car, en effet, comme on nous le rapportait lors de l'entrevue, les étudiants habituels de l'éducation des adultes sont pour la majorité* des étudiants qui ont abandonné l'école. La nouveauté réside d'abord dans la volonté effective d'aller chercher les étudiants qui ont abandonné l'école, ensuite, dans la modalité administrative utilisée pour les inclure dans la clientèle du secteur régulier, enfin, dans le fait de leur donner des services pédagogiques relevant de l'éducation des adultes.

3.1.1 Le rattachement administratif

Cette façon de procéder permet, par le rattachement administratif** des étudiants à une école du secteur régulier, d'obtenir les allocations nécessaires au financement des services éducatifs que l'on donne à ces étudiants. Sans cette possibilité technique, il aurait été pratiquement impossible d'opérationnaliser ce type de solution.

3.1.2 Le financement

La condition première pour obtenir du financement, c'est de fournir au 30 septembre, le nom et le code permanent d'élèves et de rattacher ces noms à une école. Cette condition satisfaite, le ministère de l'Éducation ne peut s'opposer au financement puisque ces élèves existent réellement, sont inscrits légalement au 30 septembre et sont comptabilisés selon leur temps réel de fréquentation.***

De plus, ces étudiants reçoivent effectivement les enseignements pour lesquels la commission scolaire a demandé des allocations. Les règles budgétaires des commissions scolaires sont donc respectées.

La position de la commission scolaire en regard de la modalité de financement se résume par les propos suivants:

> «...les élèves sont déclarés sur la clientèle du jour (secteur régulier).
>
> ...Ils sont donc réellement déclarés au 30 septembre comme élèves à temps partiel... aux adultes... ils sont tous (par rapport aux élèves du secteur régulier) des élèves à temps partiel... à cause du régime pédagogique (des adultes)...
>
> ...On ne pourrait pas recevoir les décrocheurs à 30 heures/semaine sans le projet... parce que ça prendrait toutes nos heures... ça coûterait trop de places... le projet lui génère des heures qui nous permettent de recevoir les décrocheurs... à cause du transfert du budget du régulier.

---

* On parle ici des étudiants de la formation générale de l'éducation des adultes.

** En 1982-1983, une polyvalente a été utilisée à cette fin.

*** Un étudiant à temps complet à l'éducation des adultes équivaut à 0,94 élève de l'enseignement régulier. Cette proportion est le rapport du nombre de minutes/année à l'éducation des adultes sur le nombre de minutes/année de l'enseignement régulier. En 1982-1983, le rapport était 50 900/54 000 min. Comme le calendrier scolaire varie à chaque année à l'éducation des adultes, le paramètre (0,94) pourra varier lui aussi.

...Le principe des vases communiquants (entre le régulier et les adultes) s'applique au niveau des règles de financement...

...Ces élèves-là (les décrocheurs) sont considérés comme auto-financés..."*

3.1.3 Le personnel

Aucune entente n'ayant été conclue avec le syndicat, rien de très innovateur est apparu à ce chapitre. Les enseignants qui ont été engagés, l'ont tous été pour du temps partiel. De cette façon, la commission scolaire évite de se retrouver éventuellement avec davantage d'enseignants en surplus à l'éducation des adultes.

3.1.4 L'organisation pédagogique

Même si, dans un sens, il n'y a rien d'innovateur dans les centres d'éducation des adultes que fréquentent les décrocheurs, il faut reconnaître que ces centres constituent une alternative à la polyvalente.

Cette différence réside principalement dans les règlements concernant le régime pédagogique. On nous a fournis dans notre questionnaire de recherche un tableau comparatif entre le secteur régulier et le secteur des adultes. Nous reproduisons intégralement ce tableau.

Secteur régulier	Secteur des adultes
• Grand nombre de personnes (anonymat)	• Petit nombre d'étudiants (chacun est connu)
• Enseignement de groupe	• Enseignement individualisé
• Projet de groupe (année)	• Projet individualisé
• Programme-cadre	• Programme par objectifs de comportements
• Examens de fin d'année	• Examens par tranche (le succès entraîne le succès)
• Encadrement partiel	• Encadrement et suivi hebdomadaire
• Conseiller en orientation (rapport élevé)	• Conseiller en orientation: facilité de rencontre, obligation
• Année académique fixe	• Entrées périodiques, sorties variables
• Horaire cadre	• Horaire sur mesure
• Rencontres individuelles	• Rencontres individuelles nombreuses
• Milieu adolescent	• Milieu adulte

Un cadre plus personnalisé, un régime pédagogique plus souple, un climat d'adultes, tels sont les avantages avec lesquels on espère attirer et garder la clientèle des décrocheurs.

3.2 Des implications

3.2.1 La ressource pédagogique

Une première analyse du «Projet d'école pour décrocheurs et décrocheuses» nous amène à constater que ce projet ne consiste pas en la création d'une école au sens

* Propos recueillis lors de l'entrevue

technique du terme. Bien sûr, il s'agissait de rattacher une clientèle à un milieu, ce qui a été fait mais sans la création formelle d'une école. Cette école n'a été créée, ni au niveau du secteur régulier, auquel les étudiants sont rattachés administrativement, ni à celui de l'éducation des adultes qui leur donne les services éducatifs. Il ne s'agit pas d'un milieu que l'on a créé sur mesure pour eux. Faire appartenir des élèves à une école, pour des fins administratives uniquement, sans que ceux-ci la fréquentent réellement, obligent les administrateurs de cette école à toujours comptabiliser en tenant compte de ces fantômes. Cette double comptabilité pourrait sembler étrange aux vérificateurs et nécessiterait à tout le moins quelques explications.

3.2.2 Les étudiants

Orienter les décrocheurs vers les centres d'éducation des adultes, c'était présumer à la fois des besoins et des moyens de ces étudiants. On les a spontanément identifiés, probablement en raison de leur âge*, à la clientèle adulte pour laquelle on avait mis sur pied toute une organisation de services. Cette organisation était fondée en bonne partie sur l'autonomie et une certaine forme de maturité que l'on retrouve chez les adultes.

Les ex-décrocheurs, c'est-à-dire les raccrocheurs, ne présentent pas ces caractéristiques. Au contraire, il s'agit, selon l'équipe de l'éducation des adultes, d'une clientèle surtout caractérisée par une immaturité généralisée. Il y a donc une certaine incompatibilité entre les besoins des raccrocheurs et la ressource qui leur est proposée. Cette incompatibilité n'est évidemment pas totale mais à notre avis suffisante pour éventuellement entraîner une transformation importante de la ressource.

Fait cocasse à signaler, cette clientèle a deux appellations, lorsqu'il s'agit de la liste du 30 septembre, on parle des «élèves», mais lorsqu'on les rattache à l'éducation des adultes, ils deviennent des «étudiants». En fait, ce sont des élèves-étudiants qui ont été des décrocheurs et qui sont devenus des raccrocheurs.

3.2.3 Le financement

Puisque la question du financement est au coeur des discussions entourant la réalisation d'un tel projet, l'on est en droit de se poser un certain nombre de questions. Ainsi, l'on pourrait se demander «s'il s'agit là pour la commission scolaire, d'une nouvelle façon de financer les services de l'éducation des adultes?»**ou «si de cette façon, la commission scolaire compte réaliser des économies sur les allocations autorisées par le MEQ pour cette clientèle?»***

Tenter de répondre à ce type de question équivaut à interpréter les intentions de la commission scolaire, ce qui n'est pas notre but. Par ailleurs, la généralisation d'une telle pratique amènera sûrement le MEQ à se pencher sur le phénomène afin de prendre les dispositions qu'il jugera nécessaire.

3.2.4 Le personnel

Parce que le personnel n'est pas préparé à recevoir une telle clientèle, il convient de se demander si les décrocheurs n'induiront pas chez ce personnel, les mêmes attitudes qui les ont amenés à abandonner l'école régulière. Par leur dépendance généralisée et leurs comportements plus ou moins adaptés, ces élèves risquent de se retrouver rapidement en difficulté dans leur nouvelle école. Et des étudiants en difficulté, ça se traduit souvent par des enseignants en difficulté.

---

* La moyenne d'âge des décrocheurs est de 17,7 ans alors que celle des adultes est de 24,5 ans.

** Ce service étant principalement financé par des subventions du gouvernement fédéral.

*** Ce qui peut se faire tout en respectant les règles budgétaires des commissions scolaires.

La seule qualité du régime pédagogique des adultes sera-t-elle suffisante pour constituer une réponse valable aux besoins de ces jeunes adultes?

4. UNE RÉALISATION

En septembre 1982, après pratiquement 18 mois de réflexions, de discussions, de travail en comité et d'étude de documents, s'ouvrait à la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, ce qu'on a appelé une école pour décrocheurs et décrocheuses.

La décision finale s'étant prise à la fin de juin 1982, les préparatifs d'accueil pour cette nouvelle clientèle ont été, faute de temps, limités à leur plus simple expression. Et comme le disent si bien les membres de l'équipe:

> «Il est évident que nous ne sommes pas arrivés à ce projet avec toute la préparation souhaitée et souhaitable. Pas plus les enseignants que les directions de centres que le conseiller, ne se sont donnés le perfectionnement qui aurait été nécessaire. Tout ce que nous pouvons dire est que l'assentiment final a été donné le 28 juin dernier et qu'alors nous étions face aux vacances. L'année a repris, il fallait passer à l'action».*

Nous allons maintenant étudier cette première année de fonctionnement des centres d'éducation des adultes qui ont été appelés à recevoir les raccrocheurs.

Nous ne ferons pas de distinction entre le centre de jour et celui du soir, car aux dires des responsables, l'expérience a été fondamentalement la même.

4.1 Un vécu

4.1.1 Les étudiants

> «...les étudiants... ont eu une surprise en arrivant aux centres des adultes... ils s'attendaient à ce que ce soit beaucoup plus facile qu'au régulier... ils ont déchanté...»

Ces propos recueillis lors de l'entrevue, illustrent assez bien le choc vécu par la majorité de ces étudiants à leur arrivée au centre d'éducation des adultes, leur nouvelle école. La confrontation avec la réalité semble avoir été difficile. Le réveil a été particulièrement pénible surtout lorsqu'après les tests de rendement académique, en français et en anglais, on leur a dit exactement où ils en étaient et ce qu'ils avaient à faire.

La pensée magique qui avait opéré jusque-là a éclaté au contact de la réalité.

Et comme le disait un responsable:

> «...ils voulaient tous un secondaire V... mais seulement un étudiant sur quatre avait un projet d'études qui se tenait».

Et devant les difficultés, les étudiants deviennent instables, alors: «...s'ils ont de la misère dans une matière... ils veulent changer d'horaire... y en a qui voulaient changer tous les jours...»**

Ces jeunes étudiants étaient minoritaires dans les centres pour adultes, ce qui correspondait*** à une situation voulue par les responsables. On croyait de cette façon les

---

* Cf. Modifications au projet décrocheurs pour 1983-1984 (document de travail), 11 avril 1983, services de l'éducation des adultes.

** Propos recueillis lors de l'entrevue.

*** On y retrouve 60% d'adultes et 40% de décrocheurs.

amener à modeler leurs comportements sur ceux des adultes. Ils se sont plutôt sentis isolés sans groupe d'appartenance, ce qui provoqua chez eux une grande dépendance face au personnel des centres.

Tous ces facteurs, associés à la grève des enseignants, se sont traduits par un grand nombre d'abandons parmi ces étudiants. Dans une étude, en date du 11 avril 1983, on dénombrait, depuis le mois de septembre, 50 abandons sur les 105 inscriptions du début.* Un examen des raisons qui ont motivé ces départs donne ce qui suit:

- 3 ont abandonné pour des raisons de santé
- 14 se sont trouvés du travail
- 6 ont été renvoyés
- 18 ont abandonné par manque de motivation
- 4 se sont déclarés incapables
- 3 ont obtenu des cours payés par le C.E.I.C. (Centre d'emploi et d'immigration du Canada)
- 2 se sont découragés

Les places laissées vacantes par le départ de ces étudiants ont été en partie comblées par de nouveaux étudiants.

4.1.2 Le personnel

Si les étudiants ont eu une surprise en arrivant aux centres d'éducation des adultes, l'on peut dire que le personnel en a eu une au moins équivalente. «... la clientèle qu'on avait prévue recevoir n'est pas celle qu'on a reçue... on a reçu des gens très fragiles... habitués à vivre des échecs»**

Le personnel de la direction et les enseignants qui ont reçu ces nouveaux étudiants n'étaient pas préparés et ont, eux aussi, subi le même choc: la clientèle était trop inhabituelle. Les gens ont d'abord essayé de faire plus ou de faire mieux ce qu'ils avaient l'habitude de faire, et ce jusqu'à ce qu'ils reconnaissent que l'adaptation requise se devait d'être plus fondamentale. C'est en partie pourquoi en octobre 1982, on fait appel aux services d'un conseiller en orientation. Car ce n'est plus suffisant d'encadrer pédagogiquement les étudiants, il faut aussi les accompagner et les supporter émotivement et socialement.

Le personnel a fait appel à des ressources*** de la commission scolaire pour les sensibiliser et les instrumenter relativement à cette nouvelle clientèle.

De leur côté, les directeurs de centre ont l'impression que «ça fait une augmentation de tâche qui n'est pas compensée par des ressources additionnelles»**

Il semble bien que l'adaptation devra se faire à tous les niveaux.

---

* Ces données proviennent d'un bilan provisoire et portant sur la situation au 6 avril 1983.

** Propos recueillis lors de l'entrevue.

*** On a invité un psychologue lors d'une journée pédagogique pour qu'il les sensibilise au phénomène de la mésadaptation socio-affective.

4.2 Un avenir

4.2.1 La ressource pédagogique

Pour septembre 1983, on a déjà procédé à la création administrative d'une nouvelle école et ceci afin de rendre plus transparente la comptabilisation des décrocheurs. Ce qui ne change strictement rien aux centres d'éducation des adultes que continueront à fréquenter ces étudiants.

Après avoir constaté que ces étudiants avaient des besoins pédagogiques, pour certains, qui étaient loin d'être du niveau secondaire, l'équipe projette de ré-activer en septembre 1983, le cours de «Formation préparatoire à l'emploi» (F.P.I.) qui était autrefois commandité par les Centres de la Main-d'oeuvre.

Ce cours permettrait ainsi à certains étudiants de mener à terme un projet d'études. Si la certification du secondaire V demeurait la seule finalité possible, un très grand nombre d'étudiants se retrouveraient confrontés à un échec.

4.2.2 Les étudiants

On prévoit accueillir, en septembre 1983, l'équivalent de 80 étudiants à temps complet qui se répartiraient à raison de 35 au centre à horaire de soir et de 45 au centre à horaire de jour.

Le recrutement se fait un peu différemment: il n'y a plus de lettres personnelles envoyées aux décrocheurs. On a plutôt conçu un feuillet publicitaire que l'on a appelé «le retour aux études, 83-84». Ces feuillets seront distribués dans tous les centres de services (C.S.S., C.L.S.C., Bureau d'assurance-chômage...) que sont susceptibles de fréquenter les décrocheurs.

On s'attend dans les faits à totaliser une clientèle d'environ 150 étudiants dont une bonne partie sera constituée par ceux qui vont poursuivre leurs études aux centres d'éducation des adultes.

4.2.3 Le personnel

Les 80 étudiants à temps complet vont générer 4,9673 enseignants. Les allocations, obtenues par les articles I, II et III serviront à financer les opérations des centres. De plus, on a procédé à une demande d'allocation supplémentaire* présentée dans le cadre de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Dans le cas d'une acceptation, le financement obtenu servirait à répondre aux demandes de personnel additionnel. On veut en effet, bénéficier des services d'un conseiller d'orientation à temps complet plutôt qu'à demi-temps et de deux conseillers aux étudiants plutôt que d'un seul.

4.2.4 Autres projets

De plus, la commission scolaire voudrait consacrer environ 3 500$ à l'identification des décrocheurs potentiels dans le but d'une intervention préventive. On demande aussi un budget d'environ 13 500$ pour le perfectionnement du personnel.

Ces demandes traduisent bien la dure réalité vécue en 1982-1983 et indiquent que le milieu est prêt à se transformer afin de s'adapter le mieux possible.

La clarification du rattachement administratif des étudiants, l'augmentation anticipée de la clientèle, les projets de perfectionnement du personnel, ainsi que l'augmentation des ressources humaines d'encadrement constituent autant de signes de santé et de vitalité de cette «école» pour décrocheurs et décrocheuses.

---

* Dans les fonds d'opérations courantes 1983-1984, au bureau régional du MEQ, la commission scolaire a présenté une demande d'allocation supplémentaire de 99 072$.

2 - RETOUR AUX ÉTUDES POUR LES 16-21 ANS

(commission scolaire de Verdun)

1. UN CONTEXTE

1.1 Des valeurs aux besoins

Lorsqu'on retrouve dans certaines de ses écoles jusqu'à 15% de décrocheurs en secondaire III, IV, V et cela, dans une même année, la commission scolaire est en droit de se poser certaines questions sur ses écoles. Elle doit aussi se demander comment elle pourrait relancer cette clientèle qui est, à toutes fins utiles, perdue pour l'école.

Même si ces jeunes adultes ont 16 ans ou plus et que, de ce fait, la commission scolaire n'est plus dans l'obligation de les scolariser, il n'en demeure pas moins qu'elle se sent une responsabilité morale envers eux. Probablement parce qu'un élève qui abandonne l'école, c'est un peu aussi une école qui a abandonné un élève.

Le système d'éducation offre suffisamment de voies pour permettre à tout étudiant qui le désire, de mener à terme son projet d'études. Une commission scolaire se doit d'être un bon parent et dans ce sens elle ne peut accepter qu'un de ses enfants se retrouve sans véritable projet de vie.

À la commission scolaire de Verdun, le directeur général a fermement manifesté son intention d'une part, d'offrir une possibilité de retour aux études à ceux qui ont abandonné l'école et, d'autre part, de tenter de prévenir l'abandon scolaire.

1.2 Des besoins à la solution

Une fois que le besoin de récupérer ces jeunes est clairement ressenti, il ne reste plus qu'à déterminer le type de solution qui pourrait le mieux convenir. C'est cette recherche de la meilleure solution que le directeur général a confié à son Service de l'éducation des adultes.

Pour trouver une réponse à un besoin, il faut avoir préalablement bien défini ce besoin. En fait, quel est le problème? Une étude de la question permet de formuler deux types de problématique. La première question consiste à se demander pourquoi les jeunes abandonnent l'école secondaire? Ce qui oblige une forme de remise en question de l'école. La seconde question est plus pragmatique et pourrait se formuler ainsi: Maintenant que des élèves ont quitté l'école, comment réussir à les y ramener? En fait s'agit-t-il de ramener des étudiants à l'école ou de faire en sorte qu'ils retournent aux études? La nuance est importante.

Nous croyons que c'est dans cette seconde optique que les promoteurs du projet ont voulu travailler. Ils ont voulu «organiser une ressource dans un cadre différent de celui des cours de formation générale de jour».*

La solution est en fait une hypothèse, on fait le pari que le «cadre différent», proposé par le Centre d'éducation des adultes, constituera une réponse adéquate aux besoins de ces étudiants, ex-décrocheurs et nouveaux raccrocheurs.

1.3 De la solution à la mobilisation

> «...devant la demande précise de plusieurs étudiants... qui se plaignent de ne pas avoir dans Verdun... de ressource qui réponde à leurs besoins... devant leur demande de mettre en place une ressource...
>
> ...le directeur général a décidé la mise en place du projet...
>
> ...le déclencheur (du projet)... ça a été véritablement le directeur général...»**

* Cf. Projet Retour aux études pour les 16 à 21 ans 83-84.

** Propos recueillis lors de l'entrevue.

Ces quelques propos illustrent assez bien avec quelle vigueur la poussée initiale a été donnée.

Nous sommes en septembre 1982, lorsque le directeur général décide que la ressource doit être offerte et ce dès cette année-là. Un tel mandat, avec comme seule contrainte réelle le facteur temps, est pour le moins mobilisant.

Mais comme on le sait le 30 septembre est une échéance déterminante pour l'organisation des ressources.

En un mois, du début à la fin du mois de septembre, une étude de faisabilité a été menée par l'équipe du projet «Retour aux études». Les modalités d'organisation qui sont proposées se veulent pertinentes au milieu; il ne s'agit pas de copier un modèle existant.

La direction générale, sur la base de la faisabilité du projet, donne son feu vert à sa réalisation.

La suite est une véritable course contre la montre. Il s'agit de recruter les étudiants, les inscrire et les évaluer.

Il faut organiser matériellement le Centre, préparer les horaires et sélectionner du nouveau personnel enseignant. Tout fut fait à temps et les étudiants débutèrent leurs cours à la date prévue, soit le 1er novembre 1982.

Dans un projet où les seules difficultés à surmonter sont d'ordre technique et administratif, une mobilisation du type de celle qui s'est vécue à la commission scolaire de Verdun, est on ne peut plus efficace.

Le projet s'est concrétisé grâce à quelques mois d'un travail incroyablement intensif.

2. UN PROJET

Dans un effort de diversification de ses services à la clientèle, la commission scolaire de Verdun, à l'instar de commissions scolaires avoisinantes, a élaboré et réalisé un projet qu'elle a appelé «Retour aux études pour les 16 à 21 ans». Voyons maintenant les principales étapes de la réalisation de ce projet.

2.1 Un historique

— Avant septembre 1982:

- constatation de la problématique de l'abandon scolaire
- mise en place de ressources pour décrocheurs dans les commissions scolaires environnantes

— Septembre 1982:

- la direction générale demande une étude sur l'abandon scolaire ainsi que l'élaboration d'un projet de retour aux études pour les décrocheurs
- constitution d'une équipe de travail
- identification du problème
- production d'un projet préliminaire
- consultation des services sur le projet

- décision de la direction générale d'implanter le projet
- mise au point d'une stratégie d'information et de recrutement de la clientèle

— Première semaine d'octobre 1982:
- communication avec les étudiants décrocheurs par lettres, téléphone et publicité dans les journaux locaux

— 8 octobre 1982:
- planification d'une journée d'information

— 6 octobre au 18 octobre 1982:
- préparation et organisation du Centre d'éducation des adultes pour l'accueil des décrocheurs

— 12 octobre 1982:
- réalisation de la journée d'information pour les décrocheurs

— 13 et 14 octobre 1982:
- rencontres individuelles avec les décrocheurs dans le but d'identifier leurs besoins

— 15 octobre 1982:
- passation de tests de classement à tous les étudiants

— 18 au 22 octobre 1982:
- étude des dossiers: formulation du projet de chaque étudiant (choix de matières)
- demande de ressources humaines et matérielles
- fabrication des horaires pour les enseignants et les étudiants

— 19 octobre 1982:
- après entente avec le syndicat, sélection du personnel enseignant

— 20 et 21 octobre 1982:
- aménagement physique du Centre (locaux, casiers, etc.)

— 25 au 29 octobre 1982:
- semaine d'accueil des nouveaux étudiants

— 1er novembre 1982:
- début des cours

Après seulement 2 mois, dans un contexte de préparatifs accélérés, le Centre d'éducation des adultes recevait ses premiers décrocheurs ce qui marquait le début d'une expérience nouvelle.

2.2 Des caractéristiques

La commission scolaire de Verdun en regard de la problématique de l'abandon scolaire, a voulu trouver un lieu et des modalités pour permettre un retour aux études à

des jeunes décrocheurs âgés de 16 à 21 ans. Nous allons maintenant étudier les principales composantes organisationnelles du moyen utilisé par la commission scolaire pour permettre le retour aux études des décrocheurs.

2.2.1 La ressource pédagogique

Pour recevoir ces étudiants raccrocheurs, on n'a pas créé une ressource spéciale. Il n'y a pas eu de conception ou de création d'une école pour ces jeunes adultes. On a plutôt fait l'hypothèse que le Centre d'éducation des adultes, du Service de l'éducation des adultes, pouvait représenter une réponse satisfaisante aux besoins des décrocheurs. Par ailleurs, la connaissance et la compréhension que l'on avait des caractéristiques de ces étudiants*, s'appuyaient sur une solide expérience.

Comme ces étudiants avaient en commun le refus de la polyvalente, l'alternative se limitait à recourir à l'éducation des adultes. L'organisation pédagogique de ce centre avait été conçue à l'origine pour une clientèle adulte passablement différente des décrocheurs.

C'est sur la base de cette organisation qu'on a élaboré la solution du Retour aux études pour les jeunes décrocheurs. La différence de fonctionnement entre la polyvalente et le Centre sera-t-elle à l'avantage du raccrocheur? Pour pouvoir répondre à cette question, il faudra attendre que l'expérience ait fait ses preuves.

2.2.2 Les étudiants

Le recrutement. —

À partir de la liste informatisée des élèves qui avaient abandonné l'école** dans les dernières années, on a téléphoné à chacun de ces étudiants pour les informer du projet. Parallèlement à cette opération de relance téléphonique, on a mené une campagne de publicité dans les journaux locaux. De plus, une lettre personnelle d'information et d'invitation leur a été adressée.

Une soixantaine d'étudiants se sont présentés à la séance d'information qui s'est tenue au début d'octobre. Les 13 et 14 octobre 1982, ces étudiants se sont inscrits pour retourner aux études. Plus exactement, l'équivalent de 42 étudiants à temps complet se sont inscrits, soit environ 55 étudiants.

Les critères d'admission. —

Un comité d'étude, à cet effet, a été formé et a proposé les critères suivants:

- Âge: 16 à 21 ans
- Volonté manifeste chez le sujet de poursuivre ses études
- Maturité et autonomie permettant à l'élève de se prendre en charge
- Étude de cas effectuée à l'école d'origine et recommandation appropriée

N.B. Le comité juge opportun de préciser que cette nouvelle ressource ne constitue pas la panacée à tous les cas d'élèves en difficulté au secondaire et ne demeure qu'une des alternatives à considérer.***

---

* Cela s'est avéré moins fondé pour les étudiants qui provenaient du professionnel court ou de l'adaptation scolaire.

** En 1981-1982, au 2e cycle du secondaire, 160 élèves ont abandonné l'école; information recueillie lors de l'entrevue.

*** Cf. -**Projet Retour aux études pour les 16 à 21 ans-, commission scolaire de Verdun, Rapport préparé par le Service de l'éducation des adultes, 16 novembre 1982.**

On visait, comme clientèle, les étudiants qui avaient décroché en secondaire III, IV et V.

Les caractéristiques. —

Les étudiants qui se sont inscrits ont en moyenne 18 ans (17 ans 11 mois) et sont partagés entre 47% de filles et 53% de garçons.

La très grande majorité de ces étudiants veut avoir accès au cours professionnel long.* Quelques-uns, 25 à 30%, souhaitent accéder au Cégep.

2.2.3 Le personnel

La commission scolaire, sur la base d'une demande du Centre d'éducation des adultes (école des décrocheurs), a accordé l'équivalent de 4 enseignants** à temps complet. Une entente à cet effet a été conclue avec le syndicat. Nous approfondissons ce point en 3.1.

Le personnel en place au Centre, soit le personnel de direction, de secrétariat, de soutien, etc. devenait disponible à ces étudiants comme aux autres. Des services de conseiller d'orientation, de conseiller à l'étudiant et de préposé au testing viennent compléter les ressources mises à la disposition des étudiants.

2.2.4 Le financement

Sur la base de la déclaration des inscriptions d'élèves au 30 septembre 1982, le financement a été obtenu. Les allocations prévues par les règles budgétaires assurent des revenus en bonne partie suffisants au démarrage et au bon déroulement du projet.

Les nouveaux besoins en immobilisation et en opération sont rapidement satisfaits. En fait, le Centre n'a eu à subir aucun retard important: le projet étant prioritaire à la commission scolaire.

2.2.5 L'organisation pédagogique

À cause d'un régime pédagogique fondamentalement différent de celui du secondaire régulier, l'étudiant raccrocheur se voit confronté à un mode de vie scolaire qu'il n'a probablement jamais connu. Toutes les dimensions de l'organisation pédagogique sont touchées.

L'horaire. —

Un étudiant qui veut fréquenter le Centre à temps complet se verra offrir un horaire de 27 périodes par semaine. Selon les matières qu'il choisit et le niveau où il est rendu, il peut être appelé à suivre des cours et le jour et le soir. L'horaire est principalement de jour et convient à la majorité des étudiants. L'étudiant peut se bâtir un horaire sur mesure.

Les programmes. —

Les programmes sont ceux de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) et l'enseignement des matières se fait en conformité avec les indications du régime pédagogique des adultes.

---

* environ 50% des étudiants visent à s'inscrire au professionnel long ou en secrétariat

** Plus précisément, on leur a accordé 3.5 enseignants et deux fois 6 heures/semaine d'enseignant pour des matières spécialisées.

Les examens. —

Les étudiants du projet «Retour aux études» auront à passer les examens du secteur des adultes pour tous les cours de responsabilité locale. Par contre, ils devront passer les examens du ministère pour tout programme de responsabilité provinciale.

Les examens uniformes du ministère pour l'obtention de la certification, sont pratiquement les mêmes qu'au secteur régulier.

L'enseignement. —

> «Le Centre utilise deux formats d'apprentissage: l'enseignement traditionnel et l'enseignement individualisé... l'enseignement traditionnel représente le format habituel d'enseignement où le professeur contrôle et transmet les données du programme... ce format est utilisé pour les cours d'anglais langue seconde, de chimie et de physique... l'enseignement individualisé représente le format d'apprentissage qui vise la prise en charge de la formation par l'apprenant... ce format est utilisé en français, mathématiques, histoire, géographie, économie, dactylographie et tenue de livres».*

Comme la majorité des cours se réalisent sur la base d'un enseignement individualisé, l'étudiant doit donc s'adapter à un fonctionnement qui exige beaucoup d'autonomie. Ce qui ne constitue pas la qualité première du décrocheur.

3. UNE ORIGINALITÉ

Il fallait pouvoir faire une offre à ces décrocheurs qui soit susceptible de les intéresser. Quant on sait ce que ces étudiants ont pu développer comme antipathie, voire même comme allergie envers tout ce qui s'appelle école, plus spécifiquement la polyvalente, on se doit d'être innovateur dans ses propositions.

Il fallait concevoir une organisation de services qui puisse déclencher l'appétence de ces étudiants. Cette offre faite aux décrocheurs, nous allons maintenant l'étudier afin d'en dégager à la fois le caractère innovateur et les implications possibles.

3.1 Une innovation

La première nouveauté, relativement aux décrocheurs, a été la volonté manifeste et expresse des administrateurs scolaires d'aller chercher cette clientèle d'étudiants. Jusqu'à maintenant, on s'était surtout limité à déplorer l'abandon scolaire, essayant de trouver des moyens pour enrayer le problème.

Donc, le premier élément nouveau dans la situation est l'intention de récupérer la clientèle des décrocheurs. La décision étant prise de ramener aux études ces jeunes adultes, il fallait déterminer les modalités pour le faire.

Ces modalités sont vectrices de dimensions nouvelles.

Devant un double constat d'échec, celui de l'école polyvalente et celui de l'étudiant, quelles sont les alternatives qui s'offrent à ces administrateurs désireux de ramener ces étudiants dans le monde scolaire? Les possibilités ne sont pas très nombreuses. Nous allons les passer en revue:

- Ils peuvent revoir leur conception de l'école secondaire et repenser une proposition globale. Cette alternative ne présente aucune efficacité, ni à court terme, ni à moyen terme. Même si d'une certaine façon, on doit toujours la maintenir active et présente dans les débats, elle ne peut être retenue comme solution.

* Cf. «**Projet Retour aux études, pour les 16 à 21 ans**», 16 novembre 1982.

- Ils peuvent mettre sur pied un nouveau type d'école. C'est-à-dire créer une école combinant formation professionnelle et formation générale, le tout dans un environnement humain compréhensif et aidant. Ce serait un milieu alternatif* pour jeunes adultes. Projet certes séduisant mais sûrement prohibitif au niveau des coûts, surtout en cette période de restrictions budgétaires.

- Ils peuvent transformer un secteur ou créer un secteur à l'intérieur de la polyvalente. Un peu comme l'hypothèse précédente, ce serait un secteur alternatif dans une école plutôt qu'un milieu alternatif. Cette solution contient deux handicaps majeurs. D'abord, elle retourne l'étudiant à la polyvalente, ensuite elle le marginalise à l'intérieur d'un groupe d'étudiants plus jeunes et enfin elle est impossible à opérationnaliser à court terme.

Les paramètres à respecter au niveau de la solution semblent se dessiner de la façon suivante:

— la solution ne peut être associée au vécu antérieur des décrocheurs (polyvalente, anonymat, enseignement de groupe, etc...);

— la solution doit comporter un milieu nouveau, c'est-à-dire non-associé à l'échec;

— la solution doit être non-marginalisante: elle doit permettre une identification du décrocheur à son nouveau milieu;

— la solution doit proposer un cadre souple pouvant s'adapter au mode de vie de chaque décrocheur;

— la solution doit être compatible avec les ressources et les contraintes existantes (convention collective, règles administratives, etc...);

— la solution doit pouvoir générer son propre financement.

C'est à l'intérieur de ce cadre que les administrateurs et l'équipe du Service d'éducation aux adultes ont défini leur proposition de service.

Nous allons maintenant procéder à un examen des modalités de cette proposition de service.

3.1.1 Le rattachement administratif

En bons administrateurs, l'équipe de Verdun s'est d'abord assurée qu'il était possible de ré-activer les décrocheurs, comme étudiants. C'est-à-dire de faire en sorte que ces étudiants existent et soient reconnus comme tels par le MEQ pour fins de financement.

La seule façon d'y parvenir a été d'introduire ces décrocheurs dans la liste au 30 septembre des étudiants réguliers d'une polyvalente. Dans la réalité, ceci ne crée aucun lien entre les décrocheurs et cette polyvalente. Le rattachement est purement administratif.

Par ailleurs, l'on sait que pour exister sur la liste des élèves d'une polyvalente, il faut y être formellement inscrit. Les décrocheurs ont donc dû s'inscrire en utilisant la formule officielle prévue à cet effet.

Même si cette opération s'est déroulée avec un certain retard en regard du 30 septembre, les administrateurs ont su profiter des délais inévitables qu'entraîne la compilation des listes d'élèves au Conseil scolaire de l'Île.

---

* C'est un peu ce que la CECM a fait avec l'école Marie-Anne.

Les décrocheurs auraient été bien surpris d'apprendre qu'ils s'étaient ré-inscrits à la polyvalente. La situation n'est pas sans comporter une certaine dose d'humour.

3.1.2 Le financement

Toutes ces acrobaties d'inscription ne visent qu'un seul objectif: rendre ces étudiants admissibles au financement. Pas d'allocations, au niveau des articles I, II et III, signifie simplement pas de services.

Les 55 étudiants qui se sont inscrits équivalent 42 élèves, temps complet de l'enseignement régulier. Et c'est sur la base de ces 42 élèves, qu'on été calculées les allocations de revenus du MEQ.

La budgétisation décentralisée au niveau du Centre d'éducation des adultes qui a reçu les décrocheurs, n'a pu se faire, compte tenu de la très grande rapidité avec laquelle se sont réalisées toutes les étapes. Ce qui n'a nullement empêché le centre d'obtenir ce dont il avait besoin pour fonctionner, tant au niveau de l'immobilisation que de l'opération.

La commission scolaire, via son directeur général, a appuyé concrètement, par des ressources additionnelles, le projet Retour aux études.

3.1.3 Le personnel

La commission scolaire et le syndicat, au niveau du Comité de relations de travail (C.R.T.), en sont venus à une entente sur les modalités de sélection et d'affectation d'enseignants du régulier qui seraient intéressés à travailler à l'éducation des adultes auprès des décrocheurs.

Il a été convenu que des enseignants pourraient passer à l'éducation des adultes, mais un peu sous la forme d'un prêt de service, c'est-à-dire en conservant l'ancienneté dans leur champ.

Cette procédure, avantageuse pour le Centre, a permis de recruter ainsi des enseignants motivés et en général très bien préparés. Il restait à combler le 12 heures/semaine pour l'enseignement des matières spécialisées, ce qui fut rapidement fait.

Pour les autres personnels, les décrocheurs ont pu compter sur une conseillère en orientation, à raison de 6,5 heures par semaine ainsi que d'une préposée au testing, à raison de 10 heures par semaine. Le personnel de direction, le soutien technique et un conseiller pédagogique ont complété l'équipe, mais en demeurant au service de l'ensemble du centre.

3.1.4 L'organisation pédagogique

En lui-même, le Centre d'éducation des adultes ne constitue pas une nouveauté. Sa dimension innovatrice est essentiellement relative et ne prend son sens qu'en comparaison à la polyvalente.

La ressource pour les adultes a pu se développer et s'articuler différemment de ce qui existe à la polyvalente parce qu'inspirée et réglementée par un régime pédagogique fondamentalement différent.

Ces «procédures administratives et renseignements pédagogiques», à l'usage des commissions scolaires et régionales et provenant de la direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), communément appelé le Cahier II, déterminent toute la vie des centres de l'éducation des adultes.

Par exemple, lorsqu'on a demandé par questionnaire aux gens du projet de décrire en quoi leur ressource était originale, voici ce qu'ils ont répondu:

1. elle permet d'inscrire des étudiants en cours d'année;
2. elle respecte le rythme d'apprentissage de l'étudiant;
3. elle permet de centrer l'apprentissage sur les matières choisies par l'étudiant;
4. elle favorise une relation d'aide professeur-étudiant;
5. elle place l'étudiant en contact continuel avec d'autres étudiants adultes;
6. elle permet un horaire à temps partiel;
7. elle développe l'autonomie et la prise en charge;
8. elle respecte l'étudiant et l'aide dans sa recherche de solutions à ses problèmes sociaux.

Ils auraient pu ajouter que l'on utilise à la fois un enseignement traditionnel et individualisé, que l'étudiant pour certaines matières peut suivre ses cours le soir, en plus des possibilités qui lui sont offertes le jour.

De plus, ils auraient pu dire que si les entrées sont périodiques, les sorties sont variables. De même qu'il est possible à un étudiant de modifier son horaire, selon les circonstances.

Pour le reste, sur le plan pédagogique, l'éducation des adultes offre les mêmes possibilités que la polyvalente, c'est-à-dire des programmes d'études sur les mêmes matières, des examens de certification et une qualité d'apprentissage au moins équivalente.

Nous terminons en ajoutant que le climat de travail inspiré par les autres adultes du centre constitue un élément distinctif et sûrement très valable qui n'existe pas à la polyvalente.

3.2 Des implications

L'expérience est jeune et on ne saurait actuellement mesurer ou même anticiper toutes les implications de la mise en oeuvre du projet de Retour aux études pour les décrocheurs. Nous allons tout de même considérer quelques-uns des aspects prédominants de cette réalisation.

3.2.1 La ressource pédagogique

L'on a évidemment pas procédé à la création d'un milieu pour recevoir les décrocheurs, en réalité, on a à peine adapté le Centre qui les a accueillis.

La ressource existait, elle représentait une alternative réelle pour les décrocheurs, on l'a utilisée.

On s'attend, dans le sens d'une formulation d'hypothèses, à ce que ce milieu convienne aux décrocheurs et ainsi les transforme en raccorcheurs.

Qui, va transformer qui? Constitue, à notre avis, une préoccupation légitime. Les responsables du projet veulent maintenir cette nouvelle clientèle minoritaire par rapport aux adultes. Il y a pour cela des raisons valables et fondées mais aussi, et peut-être, y a-t-il la crainte de voir ces étudiants, par leur seule présence, obliger le milieu à se transformer pour mieux répondre à leurs besoins.

Ces milieux d'éducation des adultes ont mis un certain temps avant d'obtenir une organisation stable et de qualité. Ce ne serait sûrement pas sans appréhension qu'on envisagerait cette obligation de changer. D'ailleurs, avant d'accepter de se modifier, ce qu'il devra sûrement faire, le milieu va recourir aux moyens qui ont été jusqu'ici efficaces et essayer de donner davantage des mêmes choses avant d'accepter d'en expérimenter de nouvelles. Les anciens moyens devront faire toute la preuve de leur inadéquation avant qu'on accepte d'en expérimenter de nouveaux.

On a donc introduit une clientèle dans un milieu qui n'a pas été précisément conçu pour la recevoir. L'expertise que le Centre d'éducation des adultes a su acquérir auprès de la clientèle des adultes, risque d'être un peu moins appropriée que prévue.

Dans un autre ordre d'idées, l'on pourrait se questionner, quand on sait que la clientèle des centres d'éducation des adultes était nettement à la baisse, sur certaines des motivations de la commission scolaire de ramener aux études une clientèle d'étudiants, sortis du circuit de l'éducation.

3.2.2 Les étudiants

Il faut savoir que ces étudiants avaient abandonné l'école et en quelque sorte leur avenir. Cet abandon est un constat d'échec et se vit probablement comme très dévalorisant, surtout dans un contexte où le projet de vie «études» peut très difficilement être remplacé par un autre. L'alternative est loin d'être réjouissante, c'est-à-dire le désoeuvrement, l'aide social, ou mieux, l'assurance-chômage. En fait, une vie sans ouverture, une vie bouchée.

Si cet étudiant décroché a accepté de prendre le risque d'un retour aux études, c'est bien parce qu'existe en lui une certaine forme d'espoir, un certain désir de réussite.

Ces étudiants ont un lourd passé, chargé d'échecs et de désillusions. Ils viennent pour essayer de le changer contre une possibilité d'avenir. Tout ceci pour souligner la fragilité de ces individus et la nécessité d'une intervention adaptée.

Ces ex-décrocheurs, maintenant des étudiants raccrochés, possèdent en eux tout ce qu'il faut pour redevenir des décrocheurs. La marge de manoeuvre des intervenants est très limitée et les embûches nombreuses.

3.2.3 Le financement

À cause d'une injection de personnel enseignant supplémentaire au Centre, nous devons constater que la commission scolaire a investi dans le projet des décrocheurs, plus d'argent qu'elle en a retiré.

Jusqu'où la commission scolaire de Verdun acceptera-t-elle d'aller afin de donner au centre un maximum d'efficacité?

Dans un contexte de restrictions budgétaires, il est à prévoir qu'on demandera éventuellement au Centre de s'autofinancer à partir des allocations générées par sa clientèle.

3.2.4 Le personnel

L'entente à laquelle en sont venus la commission scolaire et le syndicat risque d'être compromise s'il y a des surplus d'enseignants. Car obligation est faite à la commission scolaire, par les règles budgétaires, d'utiliser le principe des vases communiquants entre le secteur régulier et celui des adultes.

Le personnel du Centre est relativement expérimenté dans l'intervention auprès de ces jeunes, sauf pour les élèves du P.C. et de l'adaptation scolaire. Il devra donc, pour cette clientèle, s'instrumenter rapidement et un perfectionnement dans ce sens se révélera probablement nécessaire. Tous les personnels du Centre auront à développer des habiletés pour intervenir plus efficacement auprès de cette clientèle.

4. UNE RÉALISATION

Le 1er novembre 1982, après seulement deux mois de travail pour régler toutes les questions, le Centre d'éducation des adultes de la commission scolaire de Verdun accueillait ses premiers étudiants, anciens décrocheurs.

La rapidité avec laquelle se sont déroulées les opérations, a fait dire aux membres de l'équipe lors de l'entrevue:

«...on a concentré la totalité de nos efforts dans ce projet...

...on a eu les portes ouvertes sur toute la ligne... donc on a eu l'appui de tout le monde en très peu de temps...

...il (le directeur général) a permis que les rencontres se fassent rapidement...

...il y a peut-être eu des étapes qui ont été sautées...»

Après le 1er novembre 1982, c'est une autre vie qui a commencé, c'est cette vie que nous allons regarder de plus près.

4.1 Un vécu

Le Centre fonctionne depuis 6 mois, et cette expérience relativement courte est déjà riche. Nous allons examiner à la fois ce présent toujours plein d'imprévus lorsqu'il s'agit d'un nouveau projet et les possibilités d'avenir pour le Centre.

4.1.1 Les étudiants

Qu'ont-ils vécu ces étudiants lorsqu'ils ont confronté leurs espoirs avec la réalité? Plusieurs ont constaté qu'ils n'étaient pas à leur place, au sens où ils n'étaient pas prêts à faire leur secondaire III ou pas prêts à fonctionner seul, à se prendre en charge, à être traités en adulte, etc...

Quelques-uns étaient venus pour «voir», pour passer le temps ou parce que leurs parents avaient demandé de le faire. Dans un projet de Retour aux études, dans un univers d'adultes, l'expérience s'est révélée adéquate pour certains et inopérante pour d'autres. On a dû procéder au renvoi de quelques indésirables et à l'orientation de ceux qui n'étaient pas à leur place.

La très grande majorité des étudiants, pour ne pas dire tous, a vécu un échec face aux résultats des tests de classement en français et en mathématiques, principalement en français. Ils devaient retourner en arrière d'une ou deux années, amère déception. Les étudiants, en provenance du P.C. ou de l'adaptation scolaire, ont dû recommencer leur programme de français en secondaire I.

D'une façon générale, à cause du climat adulte de respect mutuel, et les étudiants et les enseignants se déclarent satisfaits de leur année.

4.1.2 Le personnel

«...on n'était pas préparé à recevoir du P.C. (professionnel court) ou de l'adaptation scolaire...»*

---

* Propos recueillis lors de l'entrevue.

En fait, le personnel était préparé, de par son expérience, à l'intervention auprès d'adultes, mais pas pour une clientèle du P.C. ou de l'adaptation scolaire. Lorsque l'on doit passer d'un adulte qui veut apprendre, qui n'a pas de temps à perdre et qui possède une certaine maturité, à des étudiants qui ne savent pas ce qu'ils veulent, qui sont immatures et qui ne savent pas travailler, lorsqu'on fait ce passage, il y a réellement un monde entre les deux.

Les approches et les systèmes pédagogiques que les formateurs étaient habitués d'utiliser, sont tombés et devenus inopérants lorsqu'ils ont été confrontés par exemple à des étudiants avec de gros problèmes en lecture. Les enseignants ont dû adapter autant leurs attitudes que leurs stratégies d'enseignement. La conversion n'a pas été facile. C'est dans ce contexte que les services d'un conseiller en orientation et d'un orthopédagogue ont prix toute leur signification. On a dû faire intervenir de nouvelles personnes avec de nouveaux outils.

4.2 Un avenir

Tout d'abord, précisions que le projet Retour aux études va se poursuivre en 1983-1984 avec une intensification sur tous les plans.

4.2.1 La ressource pédagogique

Les changements seront importants au niveau de la bâtisse puisque le Centre déménage dans un édifice beaucoup plus grand, offrant de nouvelles installations, comme un gymnase, une salle de récréation plus vaste, etc... Il fallait déménager à cause, entre autres, de l'augmentation de la clientèle.

On prévoit, pour septembre 1983, inscrire l'équivalent de 100 étudiants à temps complet, soit environ 110 étudiants, ce qui doublera les effectifs.

4.2.2 Les étudiants

Des 52 étudiants actuellement au Centre, environ 45 d'entre eux reviendront en septembre 1983. On recrutera donc 65 nouveaux étudiants. Pour y arriver, on compte privilégier les moyens suivants:*

- informations transmises à la polyvalente, à la direction et aux professionnels;
- lettres envoyées aux décrocheurs des années 1981-1982, 1982-1983;
- publicité dans le journal local;
- informations au Centre d'emploi du Québec, du Canada et aux Centres de services sociaux.

Les membres de l'équipe sont confiants de pouvoir recruter le nombre d'étudiants fixé et ce, pour le 30 septembre.

Les conditions d'admission sont demeurées pratiquement les mêmes sauf que cette fois, on veut s'assurer de trouver chez les étudiants de la motivation, de la maturité et de l'autonomie.

4.2.3 Le personnel

La clientèle doublant, le personnel enseignant va pratiquement doubler lui aussi passant à 7 enseignants.

---

* Cf. **Projet Retour aux études pour les 16 à 21 ans**, 1983-1984, avril 1983.

On demande un conseiller d'orientation à raison de 2 jours/semaine, un animateur 1 jour/semaine, une secrétaire, une préposée au testing et une technicienne en documentation toutes trois à demi-temps.

Avec une telle croissance anticipée, autant en terme d'étudiants que d'effectifs, on peut conclure que la commission scolaire de Verdun est décidée à faire le nécessaire pour accueillir tous ses décrocheurs.

4.2.4 Autres projets

La commission scolaire a mis sur pied un projet d'intervention préventive auprès des décrocheurs potentiels. Dans la poursuite de ce projet, la commission scolaire a présenté une demande* d'allocations supplémentaires au bureau régional du MEQ, dans le cadre de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

---

* La commission scolaire a présenté une demande d'allocations supplémentaires au Fonds d'opérations courantes 1983-1984.

CONCLUSION

CONCLUSION

Considérations générales

À l'intérieur de cette étude, nous avons tenté de répondre à deux questions:

- En quoi consiste le caractère innovateur des organisations pédagogiques étudiées?
- Comment s'est effectuée l'implantation de ces organisations?

Pour analyser le milieu afin d'en déterminer le caractère innovateur, nous avons pour notre part décidé d'utiliser une méthode qui privilégie l'analyse du discours, de la mobilisation, du cadre imposé par les lois, les règles et les règlements, du climat qui a entouré les prises de décisions ainsi que du libellé de ces décisions.

Les écoles alternatives

Dans une première partie, nous avons traité des écoles alternatives en mettant l'accent sur le discours socio-politique utilisé par ces groupes. Nous avons tenté d'identifier les valeurs rejettées et ce par quoi on veut les remplacer. Un tel discours engendre souvent une mobilisation passionnée des acteurs. Le projet de société est remis en question et débattu. Dans une dynamique où la mobilisation provoque la mobilisation, il y a inévitablement affrontement. L'on a cherché à convaincre l'autre, sinon à l'amener à être plus tolérant, plus conciliant. Il y a donc eu une négociation. Les oppositions se sont résorbées à l'intérieur du processus d'accommodement de «give and take», présent dans la négociation.

Dans les deux cas étudiés, les projets s'étaient concrétisés: une école alternative était née. Les promoteurs avaient réussi à obtenir la reconnaissance du principe d'une école alternative. Il ne nous est pas apparu qu'ils aient réussi à faire reconnaître par les autorités, les valeurs sociétales associées à leurs projets.

Les écoles alternatives que nous avons étudiées ne peuvent qu'être tolérées dans le cadre des lois, règles et règlements existants. Ce contexte législatif et réglementaire constitue un élément de fragilité dans l'existence de ces écoles. Il semble bien par contre que leur avenir soit en quelque sorte assuré à cause de la forte demande des parents. Car la volonté des parents constitue la meilleure garantie de permanence que ces écoles peuvent avoir.

Par ailleurs, si le fonctionnement de ces écoles ne peut s'opérer à l'intérieur des allocations que génère sa clientèle, c'est-à-dire à l'intérieur d'un budget équivalent aux autres écoles, il y a de fortes chances que les parents des autres écoles se mobilisent contre elle. Ce qui signifie que si une école alternative a besoin d'un budget spécial, pour son transport par exemple, elle se met dans une position politiquement difficile à défendre face aux autres parents, principalement ceux du comité de parents.

Par contre, certains éléments peuvent jouer en faveur du maintien de ces écoles alternatives. Pour cela, elle doit d'abord posséder un véritable statut d'école, cela lui assurant une direction, donc une présence aux tables de gestion, un budget, un comité d'école, donc un représentant au comité de parents. Elle posséderait ainsi les pouvoirs de décision et de représentation inhérents à son statut d'école. Ensuite, elle doit avoir une équipe stable, pour réussir à créer un modus videndi, sans lequel tout est toujours à recommencer, consommant ainsi la presque totalité des énergies. Enfin, l'école alternative se maintiendra si elle est capable de renouvellement. Il arrive souvent qu'une fois terminées les phases de conception, d'implantation et de consolidation, une grande partie de l'équipe de la première heure quitte pour laisser la place à d'autres. Ce temps et

cet espace transitionnels représentent habituellement un risque important pour le milieu. Faute de relève, l'organisation peut disparaître.

Dans un autre ordre d'idées, et au sens de la prospective, il est possible qu'il y ait au niveau du cadre législatif (Livre blanc), une transformation qui aille dans le sens des réclamations des parents des écoles alternatives.

De plus, il est aussi à prévoir que d'autres groupes de parents, se réclamant d'autres valeurs, désirent eux aussi leurs écoles alternatives. Dans une telle perspective, il faudra parler d'un système d'éducation fondé sur le pluralisme intégral, à mi-chemin entre le secteur public actuel et le secteur privé.

L'aide aux décrocheurs

Il faut parler ici d'un contexte où la volonté d'agir des autorités de la commission scolaire a constitué le principal moteur de la mobilisation.

Le discours change, il devient nettement plus administratif et technique. On est loin de la remise en question fondamentale du projet de société. On parle plutôt de mode de calcul, de paramètre, de financement, d'allocation, de budget, de régime pédagogique, de clientèle au 30 septembre, de faisabilité, etc... D'autre part, la commission scolaire n'est pas indifférente à la réalité des décrocheurs qui est dramatique sur le plan humain. Les expériences psycho-sociales de ces jeunes sont difficiles à saisir. Dans tous les cas, les solutions ne peuvent être grossières.

Les équipes, rattachées aux projets, sont préoccupées par la faisabilité et la permanence des solutions. C'est pourquoi on a cherché à formaliser rapidement les paramètres de l'expérience.

Si, dans un premier temps, on a facilement autorisé le projet d'aide aux décrocheurs, c'est en bonne partie parce qu'il générait des allocations importantes. Maintenant que les besoins sont mieux définis par l'expérience et que l'équipe qui travaille auprès des décrocheurs réclame des ressources additionnelles, on sera plus en mesure de constater jusqu'à quel point les commissions scolaires valorisent ces ressources.

En résumé

Nous avons été amené à constater, surtout dans le cas des écoles alternatives, qu'il existait une hiérarchie dans les règles à respecter. En effet, il semble bien que l'on puisse ignorer certaines règles mais à deux conditions: d'abord, que ça ne vienne pas compromettre le financement, et ensuite, que ça ne provoque pas de plaintes de la part des parents qui vivent la situation. À ces deux conditions, les commissions scolaires sont prêtes à se montrer très tolérantes.

Nous avons constaté aussi, dans le cas des écoles alternatives, que les parents finissent par obtenir ce qu'ils désirent à la condition qu'ils sachent «comment» le demander.

Nous croyons qu'aussitôt qu'une innovation est intégrée au système d'éducation, il y a de fortes chances qu'elle y demeure.

Enfin, il est remarquable que dans les projets étudiés, la partie la plus utopique a servi de moteur alors que la réalité a constitué un frein. C'est probablement en prenant ses désirs pour des réalités qu'on risque de les voir se réaliser.

Conseil des présidents et directeurs généraux

Présidents:

Bernard G. Rivest	commission scolaire Chomedey de Laval
Maurice Paradis	commission scolaire de Le Gardeur
Michel Venne	commission scolaire Les Écores
Claude Paquette	commission scolaire des Manoirs
J.-Maurice Éthier	commission scolaire de Ste-Thérèse
Gilles Dupuis	commission scolaire de Verdun

Président de l'Association: M. Maurice Paradis
Vice-président: M. Bernard G. Rivest

Directeurs généraux:

Edmond Leroux	commission scolaire Chomedey de Laval
Serge Rochon	commission scolaire de Le Gardeur
Achille Corbo	commission scolaire Les Écores
Marcel Théoret	commission scolaire des Manoirs
Jean Poitras	commission scolaire de Ste-Thérèse
Claude Magnan	commission scolaire de Verdun

Comité de gestion

Irénée Chartrand	commission scolaire Chomedey de Laval
Ginette Papin	commission scolaire de Le Gardeur
Gaston Ouellette	commission scolaire Les Écores
Clément Paquette	commission scolaire des Manoirs
Jean Charles Limoges	commission scolaire de Ste-Thérèse
Jean-Guy Blanchette	commission scolaire de Verdun

Président: M. Clément Paquette
Vice-Président: M. Irénée Chartrand

DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'ASSOCIATION: Jean-Paul Vermette.

Série

notre école

1. **QUELQUES ASPECTS DE LA DÉCENTRALISATION ADMINISTRATIVE VERS LES ÉCOLES**
   André Brassard et Marcel Ouellet,
   professeurs à l'Université de Montréal

2. **CENTRALISATION - DÉCENTRALISATION ÉTUDE DE MODÈLES ORGANISATIONNELS**
   André Brassard et Luc Brunet,
   professeurs à l'Université de Montréal

3. **LE LIVRE BLANC ET LA CONFESSIONNALITÉ**
   Marcel de Grandpré,
   professeur à l'Université de Montréal

4. **UNE ÉTUDE DES POUVOIRS SCOLAIRES DES PARENTS**
   Donald A. Burgess et Clermont Barnabé,
   professeurs à l'Université McGill

5. **DESCRIPTION D'ORGANISATIONS PÉDAGOGIQUES INNOVATRICES**
   Jean-Pierre Brunet,
   professeur à l'Université
   du Québec à Montréal

Pour obtenir ces études, il faut s'adresser à:
L'ASSOCIATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DE LA RÉGION DE MONTRÉAL
1115, boulevard Gouin est
Montréal (Québec)
H2C 1B3
Tél.: (514) 384-0343

l'association
des commissions
scolaires de la
région de Montréal